

UNIVERZITET U SARAJEVU – FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**Percepcija roditelja o prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u
osnovnim školama**
(Završni magistarski rad)

Mentorica: prof. dr. Lejla Kafedžić

Kandidatkinja: Adna Duraković

Sarajevo, novembar 2023. godine

SADRŽAJ

UVOD.....	1
TEORIJSKI DIO RADA	2
1. Inkluzija	2
1.1. Društvena inkluzija.....	3
1.2. Inkluzija u odgoju i obrazovanju	4
1.3. Inkluzivna kultura, politika i praksa	7
1.4. Klasifikacija teškoća u razvoju.....	9
1.5. Djeca s teškoćama u razvoju	14
2. Društvena (ne)prihvaćenost	16
2.1. Društvena (ne)prihvaćenost djece s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka	17
2.2. Društvena (ne)prihvaćenost djece s teškoćama u razvoju od strane odgojno- obrazovnih djelatnika	18
3. Roditelji djece s teškoćama u razvoju.....	21
3.1. Percepcija roditelja o društvenoj prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u školskom okruženju	23
METODOLOŠKI DIO RADA	26
1. Predmet istraživanja.....	26
2. Cilj istraživanja	26
3. Zadaci istraživanja	27
4. Istraživačka pitanja	27
5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	28
6. Uzorak istraživanja	29
ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA	33
1. Rezultati istraživanja dobijeni anketiranjem roditelja djece s teškoćama u razvoju o prihvaćenosti djece u osnovnim školama.....	33

2. Analiza i diskusija rezultata istraživanja.....	42
ZAKLJUČAK.....	45
PREPORUKE ZA RAZVIJANJE KOHEZIJE I PRIHVAĆENOSTI SVAKOG DJETETA U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU	47
LITERATURA	49
POPIS GRAFIKONA I TABELA	54
PRILOZI.....	55
Prilog 1: Anketni upitnik.....	55

UVOD

Inkluzivni odgoj i obrazovanje podrazumijeva uključivanje svih u odgojno-obrazovni proces. Pored toga što inkluzivni odgoj i obrazovanje nalaže uključivanje svih, važno je, kako bi inkluzivni odgoj i obrazovanje bilo uspješno svakom pojedincu omogućiti jednaka prava i osigurati odgojno-obrazovne mogućnosti u skladu sa potrebama svakog pojedinca. Između ostalog, važno je da se svaki pojedinac bez obzira na razlike osjeća prihvaćeno i dobrodošlo u svim segmentima života, ne samo u odgojno-obrazovnom okruženju, jer kao što znamo prema Maslowljevoj hijerarhiji potreba jedna od najznačajnijih ljudskih potreba upravo jeste pripadanje i ljubav. Potreba za pripadanjem i ljubavlju je veoma važna potreba koja stoji na putu do samostvarenja pojedinca.

Društvena prihvaćenost podrazumijeva da je neka osoba ili grupa ljudi poželjna i uključena u društvo od strane drugih ljudi iz okoline. Pružanjem osjećaja prihvaćenosti ljudima iz okoline dajemo signal kako su dovoljno dobri da budu dio društva, te im uskraćujemo osjećaj odbačenosti i bezvrijednosti. Kao što je važno zadovoljiti jednu od najznačajnijih ljudskih potreba i omogućiti svakoj osobi da se osjeća prihvaćeno u društvu, također je važno svakoj osobi omogućiti prihvaćenost u odgojno-obrazovnom okruženju kako bi se izbjegao osjećaj odbačenosti i kako to ne bi negativno uticalo na odgojno-obrazovne ishode, ali i dalji razvoj i život pojedinca.

Kako su roditelji izrazito važan faktor općenito u životu djece, pa tako i u odgoju i obrazovanju, kroz ovaj rad smo željeli ispitati na koji način roditelji djece s teškoćama u razvoju (na području BiH) percipiraju prihvaćenost koju odgojno-obrazovno okruženje pruža njihovoj djeci. Kroz teorijski dio rada ćemo se upoznati sa osnovnim pojmovima i teorijskim polazištima inkluzije i inkluzivnog odgoja i obrazovanja, te ćemo nešto reći i o prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama. Zatim će u metodološkom dijelu rada biti prikazani rezultati anketiranih roditelja djece s teškoćama u razvoju, koji će biti analizirani i pojašnjeni. Na kraju rada ćemo također predstaviti i preporuke koje mogu doprinijeti razvoju prihvaćenosti i kohezivnosti djece s teškoćama u razvoju, te time dovesti do uspješnije provedbe inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

TEORIJSKI DIO RADA

1. Inkluzija

Inkluzija se odnosi na uključivanje i prihvatanje svakog pojedinca u društvo bez obzira na individualne razlike. Mnoštvo je definicija koje nam nudi literatura, a UNESCO (1994) navodi da je inkluzija proces suočavanja sa i reagovanja na raznovrsnost potreba svih učenika kroz sve veće učestvovanje u učenju, kulturi i zajednici i sve manju isključenost iz sistema obrazovanja i unutar njega. Također UNESCO (1994) navodi da ista podrazumijeva promjene i modifikacije sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu djecu odgovarajuće starosne dobi i sa uvjerenjem da je redovni sistem odgovoran za obrazovanje sve djece.

Temeljni dokumenti na kojima se zasniva inkluzivnost su:

- 1) Deklaracija UN o ljudskim pravima (1948.)
- 2) Evropska konvencija o ljudskim pravima (1950.)
- 3) Deklaracija UN o pravima mentalno zaostalih osoba (1971.)
- 4) Deklaracija o pravima invalida (1975.)
- 5) Konvencija o pravima djeteta (1989.)
- 6) Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve (1990.)
- 7) Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006.)

Deklaracija UN o ljudskim pravima nalaže da su sva bića slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima. Između ostalog, članom 26 nalaže i da svako biće ima pravo na odgoj i obrazovanje, te da je ono usmjereno na cjelovit razvoj osobe. Evropska konvencija o ljudskim pravima ističe pravo na život i slobodu svakog čovjeka. Također, članom 2 je istaknuto i pravo na obrazovanje pri čemu niko ne može biti lišen prava na odgoj i obrazovanje. Sa druge strane, Deklaracija UN o pravima mentalno zaostalih osoba potvrđuje osnovnu slobodu, mir, uživanje osnovnih prava svakog čovjeka, zaštitu od “ponižavajućeg tretmana” i diskriminacije, kao i pravo na odgoj i obrazovanje. Deklaracijom o pravima invalida je definisano pravo da osobe s invaliditetom imaju ista građanska i politička prava, te sudjelovanje u svim društvenim aktivnostima kao i sva ostala ljudska bića bez obzira na dob, spol, rasu, porijeklo, prirodu, ozbiljnost svog invaliditeta. Konvencijom o pravima djeteta ističu se prava koja se trebaju poštivati i osigurati svakom djetetu bez obzira na spol, dob, rasu, jezik ili bilo koji drugi status radi kojeg dijete i/ili njegovi roditelji/staratelji mogu biti

izloženi diskriminaciji. Između ostalog, Konvencija o pravima djeteta članom 28 priznaje pravo na obrazovanje svakog djeteta uz osiguravanje jednakih mogućnosti, pri čemu se naglašava osnovno i srednje obrazovanje besplatnim i dostupnim svakom djetetu, te pristup visokom obrazovanju za sve u skladu sa sposobnostima i svim odgovarajućim sredstvima. Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve naglašava da se obrazovanje treba osigurati svoj djeci, mladim i odraslim osobama, te da je važno da obrazovanje bude ravnopravno i bez razlika, da se osigura pristup i uklone prepreke, kao i da se omogući jednak pristup obrazovanju svakoj osobi s invaliditetom. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom naglašava osiguravanje svih ljudskih prava i osnovnih sloboda za osobe s invaliditetom. Između ostalog, Konvencija članom 24 ističe pravo osoba s invaliditetom na obrazovanje. Kako se navodi u Konvenciji, s ciljem ostvarivanja ovog prava na osnovu jednakih mogućnosti i bez diskriminacije, države potpisnice osiguravaju inkluzivni sistem obrazovanja osobama s invaliditetom na svim nivoima.

Obzirom da se ovaj rad odnosi na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju kroz opisivanje prethodnih dokumenata stavili smo naglasak na međunarodne dokumente koji se odnose na odgojno-obrazovno područje.

1.1. Društvena inkluzija

Inkluzija je pokret protiv predrasuda kojim se želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su "drugačije" (Cerić, 2007). Stoga, takva inkluzija se može označiti kao društvena inkluzija. Cerić (2007) društvenu inkluziju promatra kao "dio šireg pokreta za ljudska prava rasprostranjenog širom svijeta koji poziva na potpuno uključivanje svih osoba s teškoćama u sve aspekte života". Društvena inkluzija u biti predstavlja sveobuhvatno društveno opredjeljenje za potpuno ravnopravan položaj svih ljudi u zajednici (Efendić-Adžajlić, 2020). Proces socijalne inkluzije trebao bi rezultirati inkluzivnim društvom, kojeg karakteriziraju smanjenje nejednakosti, te balans između prava i obaveza pojedinca i povećanje socijalne kohezije (Cerić, 2008).

Inkluzija ne znači da su svi ljudi jednaki, nego stvara novi odnos prema različitosti i ljudskim pravima (Kafedžić, 2020). Uglavnom se promatra kao proces koji nije samo školska reforma, nego i niz mjera na društvenoj razini (Kafedžić, 2020). Kao što i Efendić-Adžajlić (2020) navodi, inkluzija je, po svojoj prirodi, multidimenzionalna i odnosi se na ekonomsku, političku, društvenu,

institucionalnu, kulturnu, sportsku, a ne samo na školsku razinu. To podrazumijeva i mogućnost poduzimanja svakodnevnih društvenih aktivnosti kao što su: aktivnosti u slobodnom vremenu, upotreba javnog prijevoza, posjeta bibliotekama, kretanje ulicama i trgovima, primanje adekvatne zdravstvene zaštite, kreiranje društvenih i ličnih veza, i druge svakodnevne aktivnosti koje mnoge osobe bez invaliditeta često uzimaju zdravo za gotovo (Efendić-Adžajlić, 2020). Bit i vrijednost društvene inkluzije jeste upravo u prihvaćanju različitosti među ljudima, koje treba iskoristiti za širenje spoznaja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti (Kafedžić, 2020).

Kako se prethodni dio odnosi na inkluziju u društvu, Cerić (2007), navodi tri međusobno zavisne dimenzije društvene inkluzije, a to su:

- **prostorna** - socijalna inkluzija kao bliska socijalna i ekonomska udaljenost,
- **odnosna** - socijalna inkluzija kao osjećaj pripadanja i prihvatanja, recipročnosti i pozitivne interakcije, osjećaj biti cijenjen, imati korisne društvene uloge i učestvovati,
- **funkcionalna** - socijalna inkluzija kao povećanje mogućnosti, sposobnosti i kompetencija.

Navedene tri dimenzije su međusobno povezane i iz njih možemo uvidjeti da se kroz društvenu inkluziju obraća pažnja na to da ne postoji prepreke u društvu zbog kojih bi osobe mogle biti isključene iz istog. Uviđamo da je posvećena pažnja tome da ne postoji socijalna i ekonomska udaljenost, da sve osobe pripadaju i budu prihvaćene u društvu, kao i da društvena inkluzija povećava mogućnosti, sposobnosti i razvijanje kompetencija kod osoba koje mogu biti isključene iz društva i kojima ta prava mogu biti uskraćena zbog različitih razloga.

1.2. Inkluzija u odgoju i obrazovanju

Inkluzija u odgoju i obrazovanju predstavlja uključivanje sve djece u odgojno-obrazovni proces koji svima pruža jednaka prava i omogućava prilagodbu nastavnog procesa u skladu sa potrebama, interesima i mogućnostima svakog djeteta. Cerić (2007) također navodi da je to strategija čiji je krajnji cilj unapređenje inkluzivnog društva u kojem se omogućuje svoj djeci i odraslima, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost, teškoću ili HIV status da u njemu učestvuju i daju svoj doprinos. Inkluzivni odgoj i obrazovanje je ključno pitanje od kojeg ovisi ostvarivanje kvalitetnog obrazovanja za svako dijete i razvoj inkluzivnijeg društva (Kafedžić, 2020). Suština inkluzivnog odgoja i obrazovanja je u izmjenama kako bi obrazovni sistem odgovarao učeniku, a ne o mijenjanju učenika kako bi se uklopio u postojeći sistem (Farkas, 2014; prema Kafedžić,

2020). To bi značilo osiguravanje prava na kvalitetan odgoj i obrazovanje svakom djetetu, što uključuje: uklanjanje prepreka, osiguravanje relevantnog nastavnog plana i programa, provedba pedagogije koja je usmjerena na dijete, stvaranje poticajnog okruženja, te poštivanje prava svih, bez diskriminacije na bilo kojoj osnovi (Kafedžić, 2020). Dakle, potrebno je osigurati pravo na kvalitetan odgoj i obrazovanje, te ostvarivanje drugih prava u i kroz sistem obrazovanja (Kafedžić, 2020). Inkluzivni odgoj i obrazovanje zahtijevaju i promjene sredine, promjenu stava učesnika u odgojno-obrazovnom procesu od realizacije posebnih odgojno- obrazovnih potreba djece, do oblikovanja takvog odgojno-obrazovnog sistema gdje se otklanjaju prepreke koje onemogućavaju optimalni razvoj potencijala sve djece, pa i onih sa posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (DUGA, 2006). Može se naglasiti da je osnovna suština provedbe inkluzivnog odgoja i obrazovanja osiguravanje pristupa, sudjelovanja i postignuća svakog djeteta (Kafedžić, 2020).

Kako Booth i Ainscow (2008) navode, inkluzija u odgoju i obrazovanju obuhvata:

- jednako uvažavanje svih učenika i zaposlenika,
- povećanje sudjelovanja učenika u životu škole, nastavnom planu i programu, školskoj zajednici i smanjenje njihova isključivanja iz njih,
- promjenu školske kulture, politike i prakse, kako bi se odgovorilo na različitosti učenika u lokalnoj zajednici,
- smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika,
- učenje iz pokušaja da se prevaziđu prepreke za pristup i sudjelovanje pojedinih učenika, kako bi se napravile promjene za dobrobit učenika na jednom širem planu,
- gledanje na različitosti među učenicima kao na resurse za potporu učenju,
- priznavanje prava učenika na obrazovanje u lokalnoj zajednici,
- njegovanje odnosa uzajamne potpore između škola i svih društvenih subjekata.

Pojam inkluzija u odgoju i obrazovanju se, kako navode autori u literaturi “Vodič kroz inkluziju u obrazovanju” (DUGA, 2006), odnosi na filozofiju obrazovanja koja promovise obrazovanje za sve učenike u redovnim školama. Principi ove filozofije su sljedeći (DUGA, 2006):

- Sva djeca imaju pravo da se igraju i uče zajedno.
- Djeca se ne smiju omalovažavati ili razlikovati tako što će se izdvajati ili odstranjivati radi svojih teškoća ili posebnih odgojno-obrazovnih potreba.

- Ne postoje uvaženi razlozi za razdvajanje djece za vrijeme njihovog školovanja.
- Pozitivan odnos prema različitosti, znači prihvatiti različite mogućnosti u obrazovanju sve djece.
- Sva djeca i roditelji moraju biti tretirani s poštovanjem.
- Potrebno je oblikovati takve uslove u odgojno-obrazovnom procesu, koji omogućavaju uzimanje u obzir individualnih potreba sve djece, što zahtijeva fleksibilnost i prilagođavanje razlikama, obrazovanje po fleksibilno zasnovanom nastavnom planu i programu.
- Profesionalni razvoj stručnih radnika u školi uključuje utvrđivanje već postojećeg znanja i vještina te razvijanje novih. Osoblje mora osjetiti pomoć šire i uže okoline (direktor ima u tome najvažniju ulogu), mora imati odgovarajuće savjetovanje o problemima i stručnu pomoć (savjetnike, volontere, asistente..) te odgovarajuće materijalne izvore pomoći (pomagala u učenju).

DUGA (2006) također predstavlja i neke od prednosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja za:

1) Dijete:

- Razvoj socijalnih vrijednosti, stavova, pogleda na svijet i opće sposobnosti.
- Predviđanje i uticaj na buduće psihičko zdravlje djeteta (djeca koja imaju slabe odnose s vršnjacima i ostaju socijalno izolirana, sklona su psihičkim teškoćama kad odrastu).
- Podučavanje djece kako da ne budu socijalno izolirani. Grupa vršnjaka pruža okruženje u kojem se uče i vježbaju socijalne vještine.
- Podučavanje djece kako da kontrolišu agresivno ponašanje. Nadvladavanje agresije u društvu sebi jednakih siguran je način da se nauče i vježbaju granice do kojih se smije ići.
- Uticaj na obrazovno postignuće djeteta i njegove ciljeve za budućnost.
- Uzori među vršnjacima za usvajanje vještina i ponašanja.
- Veće samopoštovanje zbog boravka u redovnoj grupi.

2) Vršnjake:

- Prilike za učenje o razlikama.
- Veće samopoštovanje zbog pomaganja drugima.

- Učenje novih socijalnih vještina interakcije s djecom različitih sposobnosti.
- Osjetljivost prema potrebama drugih i bolje razumijevanje različitosti.
- Spoznaja da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh.
- Priznavanje vlastitih sposobnosti i vještina.

3) Roditelje djeteta uključenog u redovno odjeljenje:

- Osjećaj da je njihovo dijete prihvaćeno.
- Saznanje da dijete dobiva onoliko koliko je moguće.
- Informacije o djetetu u usporedbi s drugom djecom.

4) Roditelje vršnjaka:

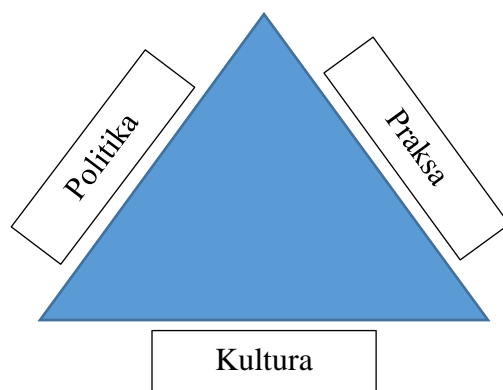
- Spoznaja individualnih razlika među djecom i način kako pojedine obitelji rade sa svojom djecom koja imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe.
- Otkrivanje novih puteva i načina za međusobnu podršku.

Iz prethodno predstavljenog dijela možemo uvidjeti značaj inkluzivnog odgoja i obrazovanja i mnogobrojne prednosti koje donosi inkluzivni odgoj i obrazovanje svima onima koji su dijelom odgojno-obrazovnog procesa. Na osnovu prethodno navedenih stavki možemo uočiti da inkluzija u odgoju i obrazovanju ne doprinosi samo uključenoj djeci koja se mogu susresti sa isključivanjem iz odgojno-obrazovnog okruženja, već doprinosi i njihovim roditeljima, vršnjacima i roditeljima vršnjaka. Također, inkluzivni odgoj i obrazovanje doprinosi i odgojno-obrazovnim djelatnicima na način da se susreću sa novim profesionalnim izazovima i iskustvima, što ih motivira na profesionalno usavršavanje i razvijanje kompetencija, na razvoj empatije i prihvatanje različitosti, a što je ujedno i neophodno svakom odgojno-obrazovnom djelatniku.

1.3. Inkluzivna kultura, politika i praksa

Dimenzije koje su neophodne za promicanje inkluzije u školi su (Booth, Ainscow, 2008):

- 1) stvaranje inkluzivne kulture,
- 2) kreiranje inkluzivne politike i
- 3) razvijanje inkluzivne prakse.



Kada je riječ o stvaranju inkluzivne kulture, taj aspekt se, kako Booth i Ainscow (2008) navode, najviše odnosi na izgradnju zajednice i uspostavu inkluzivnih vrijednosti. U stvaranju inkluzivne kulture stvara se zajednica i školska klima koja prihvata, uvažava sve članove školskog okruženja bez obzira na različitosti i zajednica koja osigurava svakom pojedincu razvoj punih potencijala (Booth i Ainscow, 2008). Načela i vrijednosti inkluzivne školske kulture usmjeravaju odlučivanje o školskoj politici i o svakom trenutku nastavne prakse u učionicama, tako da školski razvoj postaje kontinuiran i organiziran process (DUGA, 2018).

Kada govorimo o kreiranju inkluzivne politike, Booth i Ainscow (2008) navode da navedena dimenzija ima za cilj stvoriti školu za sve i organizirati podršku različitostima. U kreiranju inkluzivne politike kreiraju se jasne strategije za promjene i kreira se takvo školsko okruženje u kojem će svi dobiti potrebnu podršku u skladu sa svojim sposobnostima, mogućnostima, željama i potrebama (Booth i Ainscow, 2008). Također, inkluzivna politika škole osigurava da inkluzija prožima sve školske planove i aktivnosti, potiče sudjelovanje učenika i osoblja u školi od trenutka njihova dolaska u ustanovu, te dopire do svih učenika u lokalnoj zajednici i umanjuje pritiske koji vode isključivanju pojedinaca (DUGA, 2018).

Pod dimenzijom “razvijanje inkluzivne prakse” Booth i Ainscow (2008) navode dvije važne stavke, a to su: organiziranje učenja i mobilizacija resursa. Navedena dimenzija se odnosi na razvijanje inkluzivne prakse koja proizilazi iz inkluzivne kulture i politike (Booth i Ainscow, 2008). Nastavni sati i proces su osmišljeni imajući u vidu različitosti među učenicima, učenike se potiče na aktivno sudjelovanje, te osoblje škole identificira i usklađuje materijalne resurse, resurse u sebi, svojim kolegama, roditeljima/starateljima i u lokalnim zajednicama (DUGA, 2018).

1.4. Klasifikacija teškoća u razvoju

Teškoće u razvoju su, kako UNICEF (2013) navodi, dio ljudskog stanja. Teškoća u razvoju, kako je definirana prema Međunarodnoj klasifikaciji funkcioniranja, teškoća u razvoju i zdravlja, odnosno prema ICF-u, predstavlja običan dio ljudskog postojanja i svaka osoba je može iskusiti do određenog stepena (UNICEF, 2013). Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, teškoća u razvoju i zdravlja (ICF), koju je izradila Svjetska zdravstvena organizacija promatra teškoće u razvoju na dva glavna načina (UNICEF, 2013) a to su: kao pitanje strukture i funkcija tijela, te kao pitanje aktivnosti i sudjelovanja osobe. Ovi načini nam ukazuju na to da funkcionalnost osoba s teškoćama u razvoju ovisi upravo od strukture i funkcije tijela i njihove aktivnosti, ali i obrnuto. Možemo reći i da su ova dva faktora međusobno povezana jer od funkcije i strukture tijela ovisi koliko će osoba moći biti aktivna i sudjelovati, ali isto tako i aktivnost i sudjelovanje osobe može uticati na poboljšanje, pogoršanje ili stagniranje funkcija i strukture tijela osobe.

Zakon o osnovnom obrazovanju Kantona Sarajevo, članom 66 navodi da se među teškoće u razvoju ubrajaju:

- a) teškoća vida,
- b) teškoća sluha,
- c) teškoće govorno – jezičke komunikacije,
- d) motoričke teškoće,
- e) intelektualne teškoće,
- f) neprihvatljivi oblici ponašanja,
- g) teškoće iz spektra autizma,
- h) specifične teškoće u učenju (disleksija, disgrafija, diskalkulija),
- i) teškoće s pažnjom i hiperaktivnosti,
- j) socio – emocionalne teškoće,
- k) kombinovane razvojne teškoće i
- l) ostale teškoće.

Teškoća vida je pripada grupi teškoća senzorne reaktivnosti, a kod osoba uzrokuje djelimičnu ili potpunu teškoću vida (Sudar, 2015). Može se reći da je teškoća vida svako stanje vida koje otežava izvršavanje aktivnosti svakodnevnog života, a zahtijevaju vidnu percepciju (Sudar, 2015).

Najčešće teškoće koja djeca s teškoćom vida imaju su (Bouillet, 2010):

- onemogućeno ili ograničeno učenje putem vizualne imitacije i identifikacije,
- teškoće u usvajanju svakodnevnih vještina,
- teškoće u stvaranju realne slike o svijetu,
- kašnjenje ranog senzomotoričnog razvoja,
- nedostatni perceptivni podaci uzrokuju stvaranje drugačije predodžbe,
- trebaju više vremena za obradu percipiranih informacija.

Teškoća sluha također je teškoća koja pripada grupi teškoća senzorne reaktivnosti, a autori smatraju navedenu teškoću smatraju najčešćom senzornom teškoćom (Broz Frajtag, 2017). Navedena teškoća podrazumijeva sve vrste povreda vanjskog ili srednjeg uha koje uzrokuju slabljenje sposobnosti vođenja zvuka do vanjskog uha (Bouillet, 2010). Pojam „teškoća sluha“ koristi se u odnosu na teškoću sluha koja može biti djelomična ili potpuna pa tako razlikujemo djelimično ili potpuno oštećenje sluha (Broz Frajtag, 2017). Također može podrazumijevati i govorno-jezičke teškoće u zavisnosti od toga da li je osoba prethodno usvojila jezik i govor. Bouillet (2010) navodi neke teškoće koje mogu imati djeca s teškoćom sluha a to su:

- teškoće učenja govora,
- usporen razvoj govornog i pisanog jezika,
- teškoće u pisanom izražavanju,
- oskudniji rječnik,
- agramatizam,
- teškoće prilikom razumijevanja pisanog teksta,
- teškoće u usvajanju obrazovnih sadržaja.

Teškoće govorno-jezičke komunikacije su teškoće kod kojih je, zbog nenadoknadivih promjena u središnjem i perifernom neuromuskulturnom sistemu, komunikacija govora otežana ili ne postoji (Bouillet, 2010). Može biti posljedica različitih faktora. Bouillet (2010) navodi da se kod jezičko-govornih teškoća mogu se uočiti:

- teškoće glasa (neprimjerena visina glasa, kvalitet glasa, glasnoća, rezonancija ili trajanje glasa),
- teškoće govora (teškoće u artikulaciji i tečnosti govora) i

- jezičke teškoće (teškoće u izražavanju i razumijevanju jezika, teškoće u artikulaciji, glasovne teškoće, teškoće u tečnosti govora i gubitak govornih sposobnosti).

Motoričke (tjelesne) teškoće podrazumijevaju brojna stanja koja nastaju usljed oštećenja lokomotornog aparata, centralnog ili perifernog nervnog sistema (Zrilić, 2011 prema Pavišić, 2022). Prvi znakovi kod djece s oštećenjem lokomotornog aparata su: teškoće prilikom hodanje posebno uz stepenice, padanje i teško podizanje (Pavišić, 2022). Oštećenje centralnog nervnog može biti djelimično, tada je riječ o povišenom tonusu mišića uz javljanje nekontroliranih pokreta (Pavišić, 2022). Također oštećenje centralnog nervnog sistema može biti potpuno, te je tada riječ o cerebralnoj paralizi ili može doći samo do smanjenja mišićne snage što se naziva pareza (Pavišić, 2022). Najpoznatiji primjer kod oštećenja perifernog nervnog sistema je dječja paraliza kod koje dolazi do oštećenja motornih stanica leđne moždine, ali i centralnog nervnog sistema (Pavišić, 2022). Također motoričke teškoće mogu nastati i kao posljedica hroničnih bolesti drugih sistema, a u teškoće najčešće ubrajamo tuberkulozu, oštećenja srca, akutnu reumatsku groznicu, dijabetes i astmu (Pavišić, 2022).

Intelektualne teškoće podrazumijevaju usporen razvoj ili stagniranje kognitivnog razvoja djeteta u odnosu na prosječni kognitivni razvoj djece iste dobi (Bouillet, 2010). Ono što karakterizira osobe s intelektualnim teškoćama pored usporenog razvoja kognitivnih, jeste i usporen razvoj adaptivnih sposobnosti (Paić, 2022). Teškoće intelektualnog funkcioniranja se razlikuju po stepenu oštećenja, te tako imamo blage, umjerene, teže i teške intelektualne teškoće (Katz i Lazacno-Ponce, 2008; prema Paić, 2022). Djeca s intelektualnim teškoćama, kako navodi Bouillet (2010), najčešće imaju teškoće prilikom: formiranja pojmova, upotrebe apstraktnih pojmova, kreativnog mišljenja, logičkog rasuđivanja, korištenja prethodno stečenih iskustava, pamćenja, kao i teškoće u zadržavanju pažnje.

Neprihvatljivi oblici ponašanja su ponašanja koja odstupaju od uobičajenih standard ili normi koji vrijede za određenu dob djeteta u određenom socijalnom okruženju, a koje to okruženje, zbog mogućih posljedica za dijete ili okolinu smatra štetnim ili opasnim pa stoga trebaju poseban tretman (Bouillet, 2010). Neprihvatljivi oblici ponašanja dijele se na one internalizirane, odnosno pretežno pasivne i eksternalizirane, pretežno aktivne (Brodarić, 2021). U internalizirane oblike neprihvatljivih ponašanja, Bouillet (2010) ubraja: plašljivost, povučенost, potištenost, nemarnost, lijenost i nametljivost. Sa druge strane, Bouillet (2010) navodi kao eksternalizirane oblike sljedeća

ponašanja: nediscipliniranost, prkos, laganje, bježanje, agresivno ponašanje i delinkventno ponašanje. Prethodno navedena podjela ujedno ukazuje i na teškoće u ponašanju, odnosno neprihvatljive oblike ponašanja koja se mogu uočiti kod djece.

Autizam je sveobuhvatna razvojna teškoća jer su njime zahvaćeni svi aspekti dječje ličnosti: govor, motorika, ponašanje i učenje (Bouillet, 2010). Uzrok nastanka teškoća iz spektra autizma još uvijek je nepoznat. Najčešće se manifestira kroz smanjenu komunikaciju, socijalnu interakciju i pojavu stereotipnih (ponavljajućih) radnji. Prema DSM-IV (1995) teškoće iz spektra autizma obuhvataju pet podskupina, a to su: autizam, Rettov sindrom, dječiji dezintegracijski sindrom, Aspergerov sindrom i pervazivni razvojni nespecifični sindrom (Dreven, 2017). Autizam se najčešće manifestira kroz smanjenu komunikaciju, socijalnu interakciju i pojavu stereotipnih (ponavljajućih) radnji. Rettov sindrom se češće pojavljuje kod djevojčica a osnovna obilježja navedenog sindroma su: potpun ili djelomičan gubitak razvoja jezičnog razumijevanja i izražavanja, usporenje rasta glave, stereotipni pokreti šake, zaustavljen društveni razvoj i razvoj igre uz istovremeno održan društveni interes (Dreven, 2017). Dječiji dezintegracijski sindrom se očituje odgovarajućom verbalnom i neverbalnom komunikacijom, socijalnim odnosima, igrom i adaptivnim ponašanjem primjerenim dobi, značajan gubitak već usvojenih vještina (jezičko razumijevanje i izražavanje, socijalne vještine ili adaptivno ponašanje, igra te motoričke vještine), teškoće u funkcioniranju na najmanje dva područja kao što su: teškoće socijalnih interakcija, komuniciranja i repetitivni i stereotipni modeli ponašanja (Dreven, 2017). Aspergerov sindrom podrazumijeva teškoće koje se pojavljuju tokom socijalne interakcije kao što su nerazumijevanje neverbalnih signala i emocija, teškoće s razumijevanjem metafora, ironije, sarkazma, teškoće u započinjanju spontane konverzacije, teškoće apstraktnog mišljenja, razvojno neprikladni interesi (Dreven, 2017). Pervazivni razvojni nespecifični sindrom se očituje kroz povlačenje od ljudi, bježanje u svijet fantazije, stereotipne radnje, ravnodušnost, izbjegavanje kontakta oči u oči pomanjkanje kontakta oči u oči, a osnovna razlika između pervazivnog razvojnog nespecifičnog sindroma i autizma je neispunjavanje svih zadanih dijagnostičkih kriterija (Dreven, 2017).

U specifične teškoće u učenju ubrajamo: disgrafiju, disleksiju i diskalkuliju. Disgrafija predstavlja teškoću savladavanja vještine pisanja koja se iskazuje kroz mnogobrojne trajne i tipične pogreške (Bouillet, 2010). Najčešće se manifestira kroz: teškoće u percipiranju dijelova u odnosu na cjelinu i/ili teškoće u usvajanju motoričke formule slova i drugih simbola (Bouillet, 2010). Disleksija je

teškoća u postizanju vještine čitanja primjerene za dob i najčešće varira od toga da dijete ne razumije pročitano do potpune nemogućnosti čitanja unatoč odgovarajućoj inteligenciji (Bouillet, 2010). Diskalkulija predstavlja teškoću prilikom računanja, pri čemu su djetetove sposobnosti slabije u odnosu očekivanih za dob, inteligenciju i obrazovanje primjereno dobi (Bouillet, 2010). Najčešće se manifestira kroz: teškoće prilikom čitanja matematičkih simbola i njihovih kombinacija, teškoće prilikom pisanja matematičkih simbola, teškoće razumijevanja matematičkih pojmova i računanja u sebi, kao i teškoće prilikom izvođenja računskih operacija (Bouillet, 2010).

Hiperaktivnost (ADHD) je razvojno neodgovarajući stepen pažnje, pretjerana aktivnost i hiperaktivnost koja otežava samousmjerenje i organizaciju ponašanja (Bouillet, 2010). S druge strane imamo teškoću manjka pažnje (ADD), što prema Bouillet (2010) predstavlja ponašanja kao što su impulzivnost i neorijentiranost u vremenu, a mnogi ga povezuju s povećanom ili smanjenom razdražljivošću. Dakle, ADD se odnosi na nedostatak pažnje, dok ADHD pored nedostatka pažnje karakteriše i hiperaktivnost. Djeca s ADD-om najčešće: ne posvećuju pažnju detaljima, imaju teškoće s održavanjem pažnje pri obavljanju zadataka ili u igri, imaju teškoće s organiziranjem zadataka i aktivnosti, često ih ometaju vanjski podražaji i često zaboravljaju dnevne aktivnosti (Bouillet, 2010). Pored toga, Bouillet (2010) navodi da djeca s ADHD-om najčešće: tresu rukama ili nogama, vrpolje se na stolici, ustaju sa stolice kada se očekuje da miruju, često previše pričaju i slično.

Socio-emocionalno učenje je proces koji omogućava djetetu da adekvatno primijeni vještine razumijevanja i upravljanja emocijama, osjeti i pokaže saosjećanje za druge, uspostavi i održi pozitivne odnose s drugima, donosi odgovorne odluke u životu i prikladno reagira u situacijama konflikta (Colić, 2022). Prema prethodnoj definiciji, možemo izvesti definiciju socio-emocionalnih teškoća, pa bi se socio-emocionalne teškoće mogle razumjeti kao teškoće u izražavanju vlastitih i prepoznavanju tuđih emocija, teškoće prilikom izgrađivanja pozitivnih odnosa sa drugima i neprikladno reagiranje u situacijama konflikata. Socio-emocionalne teškoće se mogu podijeliti u dvije grupe, a to su: teškoće eksternalizacije i internalizacije (Valenčić Štemberger, 2021). Teškoće eksternalizacije se izražavaju izvana, prema drugim ljudima, ili imaju posljedice na djetetovom okruženje i uključuju agresivna, provokativna i neprilagođena ponašanja kao što su: izlivi bijesa, neposlušnost, destruktivna ponašanja i slično (Valenčić Štemberger,

2021). Pod teškoćama internalizacije podrazumijeva se izražavanje teškoća koje se očituju kao povlačenje, depresija i anksioznost, nesretnost i povučенost u sebe (Valenčić Štemberger, 2021).

Kombinovane (višestruke) razvojne teškoće podrazumijevaju dvije ili više razvojnih teškoća kod djeteta, kao na primjer prisustvo intelektualne teškoće i teškoće vida, ili teškoću iz spektra autizma uz prisustvo teškoće s pažnjom i/ili hiperaktivnost (Osmić, Osmanović Bašić, Jakubović, 2021). Kako prethodno navedeni autori naglašavaju, teškoće mogu biti prisutne u kognitivnom razvoju, motorici, senzornim funkcijama ili kombinacija navedenih. Mnoga djeca s kombinovanim teškoćama mogu imati teškoće u komunikaciji svojih želja i potreba, slobodnom kretanju i kontroli svog tijela, te učenju apstraktnih koncepata i ideja (Osmić, Osmanović Bašić, Jakubović, 2021). Kao i svako, tako i dijete s kombinovanim teškoćama može imati zajedničke karakteristike sa drugom djecom kod kojih su uočene kombinovane teškoće, međutim, svako dijete je jedinstveno za sebe te stoga ne možemo govoriti o istim karakteristikama među djecom.

1.5. Djeca s teškoćama u razvoju

Kao što smo već prethodno naveli inkluzija se odnosi na uključivanje sve djece u odgoj i obrazovanje ne samo djece s teškoćama u razvoju. Međutim, kako se u ovom radu bavimo djecom s teškoćama u razvoju u nastavku teksta ćemo predstaviti na koji način literatura definira djecu s teškoćama u razvoju. Djeca s teškoćama u razvoju vrlo su heterogena skupina unutar koje postoje brojne razlike s obzirom na vrstu i stepen teškoća, kao i socijalnog okruženja na razne aspekte socijalnih interakcija (Žic Ralić, Ljubas, 2013). Balaž (2014) navodi da su djeca s teškoćama u razvoju djeca koja imaju teškoće u razvoju i učenju, teškoće u ponašanju, emocionalne teškoće te teškoće koje su uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim faktorima. Djeca s teškoćama u razvoju imaju urođena ili stečena stanja koja prema svojoj prirodi zahtijevaju, trenutno ili trajno, poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj predispozicija i sposobnosti, a time i što kvalitetniji život (Kafedžić, Kasumagić Kafedžić, Žiga, 2015). Balaž (2014) također navodi da su djeca s teškoćama u razvoju djeca s trajnijim posebnim potrebama, a odnose se na urođena i stečena stanja organizma, koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta i time što kvalitetniji daljnji odgoj i život. Stoga je djeci s teškoćama u razvoju potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška (Zrilić, 2011), ali i podrška u svakodnevnom životu kako bi se djeci s teškoćama u razvoju omogućio maksimalan rast i razvoj.

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca koja imaju različite teškoće, dob, spol, rodni identitet, seksualnu orijentaciju, etničku pripadnost, rasu, vjerska i kulturna uvjerenja, socio-ekonomsko porijeklo, geografski položaj, razinu obrazovanja i migracijski status (UNICEF, 2022). Uticaj različitih identiteta (uključujući spol, dob i invaliditet) razlikuje se u različitim kulturnim, društveno-ekonomskim i političkim kontekstima (UNICEF, 2022). Kada više osnova za diskriminaciju djeluje istovremeno, djeca s teškoćama u razvoju mogu biti izložena diskriminaciji i isključenosti (UNICEF, 2022). Kako navodi UNICEF (2012) u kulturama u kojima se krivnja, sram i strah povezuju s rođenjem djeteta s teškoćama u razvoju često su skrivena od pogleda, zlostavljana i isključena iz aktivnosti koje su ključne za njihov razvoj. Diskriminacija i isključivanje iz društva djece s teškoćama u razvoju po djecu mogu ostaviti različite posljedice. UNICEF (2012) pominje da kao rezultat diskriminacije, djeca s teškoćama u razvoju mogu imati loše zdravstvene i obrazovne rezultate, nisko samopoštovanje, ograničenu interakciju s drugima, te mogu biti izloženi većem riziku od nasilja, zlostavljanja, zanemarivanja i iskorištavanja. Neka djeca s teškoćama u razvoju mogu biti osjetljivija na diskriminaciju i društvenu isključenost od druge djece zbog višestrukih nedostataka koji proizlaze iz teškoća, dobi, spola ili društvenog statusa, kao i geografskog položaja (život u ruralnim i udaljenim područjima), pripadnosti manjinskoj jezičnoj grupi i/ili život u zonama sukoba ili područjima prirodnih katastrofa (UNICEF, 2012). UNICEF (2012) navodi kako neka istraživanja prikazuju da djevojčice s teškoćama u razvoju mogu biti posebno izložene riziku od diskriminacije, kao i djeca iz siromašnijih kućanstava i djeca iz manjinskih etničkih skupina.

Kao što smo već prethodno naveli, djeca s teškoćama u razvoju mogu nailaziti na različite prepreke i mogu biti suočena s mnogim izazovima te zbog toga njihova egzistencija i napredovanje mogu biti nešto otežani (Balaž, 2014). Balaž (2014) također navodi da se djeci s teškoćama u razvoju na mnogim područjima ne posvećuje dovoljno pažnje te su još uvijek suočena s neznanjem i predrasudama okoline i stoga je potrebna veća posvećenost pravima djece s teškoćama u razvoju i njihovoj budućnosti. Također je veoma važno raditi sa cjelokupnim društvom na prihvatanju različitosti, izbjegavanju diskriminacije, etiketiranja, isključivanja djece s teškoćama u razvoju i omogućavanja svih prava koja su jednaka za svako dijete. Pored toga UNICEF (2012) pominje kako je važno izbjegavati etiketiranje djece naročito prema zdravstvenom stanju jer su djeca s teškoćama u razvoju prije svega djeca i trebamo razumjeti njihove potrebe i pružiti odgovarajuću podršku u svim područjima u kojima je djetetu potrebna podrška.

2. Društvena (ne)prihvaćenost

Društvena prihvaćenost se odnosi na to da drugi ljudi iz okruženja signaliziraju da žele određenu osobu uključiti u svoje grupe i odnose (DeWall, Bushman, 2011). Prihvaćanje od strane društva iz okruženja mjeri se mjerom u kojoj je osoba društveno uključena i stepenom u kojem je osoba prihvaćena od strane društva (Jaswandia i Kurniawati, 2019). Društveno prihvaćanje ključno je za razvoj svakog pojedinca, a naročito djece (Garrote et al, 2020). Sa druge strane, društvena neprihvaćenost ili odbaćenost znači da drugi iz okruženja nemaju veliku želju osobu uključiti u svoje grupe i odnose (DeWall i Bushman 2011). Društveno odbacivanje također je složena konstrukcija koja se sastoji od ponašanja koja mogu varirati od ignorisanja prisutnosti druge osobe do aktivnog izbacivanja te osobe iz grupe (DeWall i Bushman, 2011). Kako DeWall i Bushman (2011) navode, društveno odbacivanje utiče na kognitivne procese na dva glavna načina. Prvo, smanjuje izvedbu na zahtjevnim intelektualnim zadacima, što rezultira lošijom izvedbom, a drugo, društveno odbacivanje uzrokuje da se ljudi kognitivno usklađuju s potencijalnim izvorima društvenog prihvaćanja i potencijalnim prijetnjama, vjerojatno kao način dobivanja prihvaćanja od drugih (DeWall i Bushman, 2011). Kada je riječ o školskoj sredini, odbijanje od strane školskih kolega može rezultirati negativnim socio-emocionalnim i akademskim ishodima (Garrote et al, 2020). Međutim, kako Garrote i suradnici (2020) navode, veoma je važno pronalaženje odgovarajućih faktora koji bi mogli učinkovito podržati društveno prihvaćanje svih učenika što naročito može biti izazovno u inkluzivnim razredima zbog visoke heterogenosti grupe učenika.

Ljudi doživljavaju društveno prihvaćanje i odbacivanje na brojne načine (DeWall i Bushman, 2011). Prema DeWall i Bushman (2011) primjeri prihvaćanja uključuju odabir za poželjan posao ili da romantični partner kaže "da" bračnoj ponudi, dok sa druge strane, primjeri odbijanja uključuju razvod ili ignoriranje od strane kolega. Uzroci (ne)prihvaćenosti pojedinaca mogu biti raznoliki. Kako Noll (2021) navodi, najčešći uzroci (ne)prihvaćenosti su posjedovanje (ne)dovoljno znanja o uspostavljanju socijalnih interakcija, odgajanje u različitim kulturama i društvenim sredinama, odrastanje u obiteljima u kojima su zastupljeni pozitivni/negativni oblici ponašanja i u kojima je vladala pozitivna/negativna obiteljska klima, te individualne karakteristike pojedinaca koje ih mogu zbližiti ili ih udaljiti sa drugim osobama iz okruženja (Noll, 2021). Svi ovi razlozi mogu pozitivno ili negativno uticati na prihvaćenost jednog pojedinca u društvu i na taj način mu osigurati osjećaj prihvaćenosti i pripadanja u društvu ili osjećaj odbaćenosti iz istog.

2.1. Društvena (ne)prihvaćenost djece s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka

Djeca s teškoćama u razvoju se u toku odgoja i obrazovanja mogu susresti sa različitim izazovima a jedan od njih upravo može biti (ne)prihvaćenost od strane vršnjaka, njihovih roditelja, pedagoških djelatnika, te drugih odraslih koji su angažirani u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Inkluzija djece s teškoćama u proces odgoja i obrazovanja povećala je broj socijalnih interakcija između djece s teškoćama u razvoju i djece tipičnog rasta i razvoja (Žic Ralić, Ljubas, 2013). Međutim, još uvijek smo svjedoci da postoje izazovi sa kojima se, u socijalnom kontekstu, mogu susresti djeca s teškoćama u razvoju u školskom okruženju.

Kako smo već prethodno naveli, djeca s teškoćama u razvoju su heterogena skupina unutar koje postoje mnogobrojne razlike s obzirom na vrstu i stepen teškoća ali isto tako postoje i brojne razlike u socijalnom okruženju pa mogu uticati na socijalne interakcije (Žic Ralić, Ljubas, 2013). Za razliku od vršnjaka tipičnog rasta i razvoja, djeca s teškoćama u razvoju često doživljavaju veće teškoće u stvaranju socijalnih interakcija i održavanju prijateljstva (Žic Ralić, Ljubas, 2013). Kako Žic Ralić i Ljubas (2013) navode usporen razvoj motoričkih, percepcijskih, kognitivnih, jezičnih, komunikacijskih i/ili socijalnih vještina vjerovatno doprinosi teškoćama sa kojima se mogu susresti djeca s teškoćama u razvoju u stvaranju socijalnih interakcija i prijateljstava.

Dakle kada se govori o socijalnoj interakciji djece s teškoćama, važno je obratiti pažnju na stavove vršnjaka tipičnog razvoja (Noll, 2021). Ponekad u situacijama kada se djeca s teškoćama u razvoju osnaže u socijalnim interakcijama, postoji mogućnost da dijete tipičnog rasta i razvoja ni tada neće prihvatiti svog vršnjaka s teškoćama u razvoju (Noll, 2021). Kako autori navode, razlog tome može biti činjenica da djeca tipičnog razvoja često nemaju dovoljno informacija, ne prepoznaju iniciranje komunikacije, ne shvaćaju što znače određena ponašanja djeteta s teškoćama u razvoju te se mogu osjećati nesigurno i nervozno u interakciji s djecom s teškoćama u razvoju (Noll, 2021).

Istraživanja koja su se bavila osobinama učenika tipičnog razvoja koje utiču na prihvaćenost, odnosno neprihvaćenost učenika s teškoćama u razvoju u redovnim razrednim odjeljenjima pokazala su razlike na razini empatije i sociometrijskom status (Noll, 2021). Utvrđeno je da je kod učenika tipičnog razvoja koji odbijaju druženje s učenicima s teškoćama u razvoju uočena niža razina empatijske brige, dok je kod učenika tipičnog razvoja koji se druže s učenicima s teškoćama utvrđen niži sociometrijski status (Noll, 2021). Sa druge strane, kao faktore koji utiču na razinu

prihvaćenosti, a vezani su uz osobine djeteta s teškoćama u razvoju, Noll (2021) kao najčešće razloge neprihvaćenosti učenika s teškoćama navodi njihovu siromašniju komunikaciju, koja je često i posljedica, ali i uzrok slabijeg socijalnog iskustva.

Na prihvaćenost od strane vršnjaka može uticati i to koliko sami učenici s teškoćama u razvoju prihvataju vlastitu teškoću, jer ponekad djeca s teškoćama u razvoju mogu imati negativnu sliku o sebi, što rezultira niskom motivacijom te negativno utiče na samopoštovanje (Noll, 2021). Uspjesi u životu dovode do jačanja samopouzdanja dok neuspjeh i nezadovoljstvo negativno utiču na odnos prema samom sebi (Noll, 2021). Djeca s teškoćama u razvoju, kako navode autori, često su svjesna da je njihov razvoj razlikuje u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja, te mogu razvijati negativne misli i osjećaje prema samom sebi što može uticati na razvijanje socijalnih odnosa i sklapanje prijateljstava (Noll, 2021).

Kako bi se izbjegli prethodno navedeni potencijalni faktori koji mogu dovesti do neprihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju od strane njihovih vršnjaka veoma je važno podučavati djecu tome kako prihvatiti različitosti i kako biti drugačiji ne znači biti odbačen, a s tim bi trebalo početi još od najranijeg djetinjstva u obiteljskom okruženju. Kako djeca s teškoćama u razvoju ne bi osjećala strah ili stid da nešto učine ili verbalizuju važno je osigurati im pozitivno okruženje, potpunu slobodu izražavanja i ukloniti sve moguće prepreke, što će pozitivno uticati na to da bez straha uspostavljaju kontakte s drugima i na razvoj njihovog samopouzdanja. Pored toga, važnom smatramo i podršku koju je potrebno pružiti djetetu prilikom ostvarivanja socijalnih interakcija i komunikacije sa vršnjacima tipičnog razvoja kako se ne bi osjećali manje vrijednima. Za kraj ćemo istaći ništa manje značajan razvoj empatije kod vršnjaka tipičnog razvoja i razgovore o teškoćama i njihovim karakteristikama. Sve prethodno navedene načine koji bi mogli razvijati osjećaj prihvaćenosti mogu primjenjivati kako roditelji djece s teškoćama u razvoju tako i odgojno-obrazovni djelatnici.

2.2. Društvena (ne)prihvaćenost djece s teškoćama u razvoju od strane odgojno-obrazovnih djelatnika

Kako se djeca s teškoćama u razvoju mogu susresti sa različitim izazovima u odnosima sa vršnjacima, tako na različite načine mogu biti (ne)prihvaćeni od strane odgojno-obrazovnih djelatnika. Ovčar (2019) navodi, na stavove učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju utiče

nekoliko faktora a to su: stepen teškoća djece, priroda djece s invaliditetom, iskustvo učitelja s djecom s teškoćama u razvoju i povjerenje u vlastite sposobnosti za provedbu inkluzivnih aktivnosti. Kako prethodni faktori mogu uticati na stavove učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju, tako autori navode (Noll, 2021) da veliki uticaj na stavove učenika iz razrednog odjeljenja mogu imati i stavovi učitelja. Način i ton kojim se učitelj odnosi prema učeniku s teškoćama, utiče na vršnjake u razredu te oni na temelju interakcije učitelja i učenika s teškoćama mogu odabrati da li će prihvatiti tog učenika i izgraditi prijateljstvo s njim ili ne (Noll, 2021).

Žic Ralić, Ljubas (2013) utvrdila je da su djeca s teškoćama u razvoju, čiji su učitelji sudjelovali u edukaciji kojom su povećali svoje kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, procijenila svoje odnose s vršnjacima statistički značajno bolje nego djeca s teškoćama čiji učitelji nisu prisustvovali edukaciji. Pored toga, da bi inkluzija bila provedena na adekvatan način i da bi se učenicima s teškoćama u razvoju pružilo sigurno i poticajno okruženje važno je da odgojno-obrazovni djelatnici nemaju razvijene predrasude i stereotipe prema djeci s teškoćama u razvoju. Kako navodi Zagorec (2018) važno je da odgojno-obrazovni djelatnici imaju razvijene potrebne stavove, vještine, znanja, motivaciju i podršku okoline. Pored navedenih kompetencija, Zagorec (2018) navodi još neke od načina kako odgojno-obrazovni djelatnici mogu doprinijeti adekvatnoj provedbi inkluzije, i to ako:

- unaprijed pobliže upoznaju s djetetovom teškoćom, ali i njegovim jakim stranama,
- pripreme učenike u razredu na dolazak učenika s teškoćama u razvoju,
- predvide moguće reakcije učenika u razredu,
- utvrde učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti učenja i njegove moguće reakcije na školske zadatke.

Prethodno navedeni načini mogu znatno uticati na razumijevanje teškoće učenika i samim tim na razvoj empatije i smanjivanje predrasuda i stereotipa što može pozitivno uticati na prihvaćenost učenika s teškoćama u razvoju kako od strane vršnjaka, tako i djelatnika koji su dijelom odgojno-obrazovne ustanove. Upoznajući se unaprijed s teškoćom učenika odgojno-obrazovni djelatnici i vršnjaci će imati uvid u učenikove slabe i jake strane što može pomoći razumijevanju učenikovih potreba i pružanju podrške od strane vršnjaka i odgojno-obrazovnih djelatnika u područjima u kojima je to učeniku potrebno. Prethodni načini koje je navela Zagorec (2018) bi mogli doprinijeti osiguravanju kvalitetnog odgoja i obrazovanja koje će biti poticajno i usmjereno prema razvijanju

kohezije i prihvaćenosti u odgojno-obrazovnom okruženju, što je jedan od ciljeva inkluzije u odgoju i obrazovanju.

Balaž (2014) se također slaže da posebnu ulogu u planiranju, organiziranju i provođenju obrazovnih i odgojnih aktivnosti koji idu u prilog socijalizaciji djece s teškoćama i poticanju socijalnih interakcija između svih učenika ima učitelj. Tako spominje, da je posebno važno za što uspješniji razvoj socijalizacije omogućiti učenicima s teškoćama u razvoju sudjelovanje u svim aktivnostima u kojima, unatoč, svojim teškoćama, mogu sudjelovati ravnopravno s ostalim učenicima i u njima postizati uspjehe, kao i otkloniti razne arhitektonske prepreke koje njihove teškoće čine vidljivima (Balaž, 2014). Također, ističe važnost da učitelji ni pod koju cijenu ne trebaju učenicima s teškoćama u razvoju davati jednake zadatke i time davati djeci s teškoćama u razvoju slabije ocjene, već da organiziraju mnoštvo aktivnosti u kojima oni mogu ravnopravno sudjelovati (Balaž, 2014). Vrlo važnu ulogu ima i direktor škole koji treba surađivati sa stručnjacima škole i roditeljima kako bi se sagledala njihova stajališta i zajednički utvrdile i osigurale psihološke, pedagoške, programsko-organizacijske, didaktičko-metodičke i socijalne mogućnosti inkluzivnog djelovanja škole (Balaž, 2014).

Balaž (2014) također predlaže postavke za razbijanje stereotipa i predrasuda za što je važan zajednički rad gdje se susrećemo s drugačijim, zatim je važno osiguravanje mogućnosti za pozitivno socijalno iskustvo, mijenjanje mišljenja koja su osnovana na predrasudama te razvijanje vještine kritičkog mišljenja. Navodi da osobe s teškoćama u razvoju treba prihvaćati baš onakve kakve jesu i uvažavati njihove specifičnosti, te bi se time društvo oslobodilo predrasuda prema osobama s teškoćama u razvoju i učinilo sve da bi osobe s teškoćama u razvoju imale ista prava i mogućnosti za život (Balaž, 2014). Na to se nadovezuje Ivančić (2010) koja smatra da je za kvalitetnu primjenu obrazovne inkluzije potrebna promjena u našim stavovima, uvjerenjima, znanjima i umijećima. Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju naučeni su i upravo primjena inkluzivnog odgoja i obrazovanja pretpostavlja razvoj svijesti o prihvaćanju i uvažavanju različitosti jer je to važan preduvjet za uspješnu provedbu inkluzije kako u školi tako i u društvu (Ivančić, 2010).

3. Roditelji djece s teškoćama u razvoju

Roditeljstvo se odnosi na niz procesa koji se sastoje od zadataka, uloga, pravila, komunikacije i međuljudskih odnosa koje odrasli ostvaruju u kontaktu sa svojim djetetom te je stoga roditeljstvo dinamičan i uzajamni socijalni proces (Šiško, 2019). Roditelji predstavljaju najvažniju ulogu u djetetovom životu i oni su jedan od glavnih faktora koji utiču na cjelokupni razvoj djeteta. Roditelji su ti koji se prvi brinu o djetetu, odgajaju ga i uče različitim vrijednostima. Pružaju djetetu prve informacije o svijetu i omogućavaju mu sticanje prvih životnih iskustava, te ga spremaju za život.

Nakon rođenja djeteta s teškoćama u razvoju roditelji se susreću sa različitim izazovima. Tada stupaju veliki izazovi kako za roditelje, tako za cijelu obitelj (Šiško, 2019). Roditelji djece s teškoćama u razvoju doživljavaju visoku razinu emocionalnog stresa koji može voditi do simptoma anksioznosti i depresije koji imaju socijalne i emocionalne posljedice za cijelu obitelj, stoga im je potrebna podrška kako bi se nosili s tom situacijom (Repalust, 2017). Kako Repalust (2017) navodi roditelji djece s teškoćama u razvoju se najčešće u početnim fazama podizanja djece s teškoćama u razvoju susreću s tugovanjem. Navodi također da roditelji mogu tugovati zbog nedostatka djetetovih razvojnih, socijalnih i akademskih postignuća i neprestane stigmatizacije. Roditelji mogu žaliti i zbog sebe i izgubljenih prilika za lični rast i postignuća jer je svaki aspekt njihovog života ugrožen i promijenjen (Repalust, 2017). Roditelji zapadaju u krizu zbog neizvjesnosti i strepnji u pogledu djetetovog zdravlja i napretka te prestaju biti optimalni poticatelji djetetova emocionalnog razvoja (Repalust, 2017). Iz tog razloga veoma je važno brinuti ne samo o emocionalnom zdravlju djeteta već i roditeljima te i njima osigurati adekvatnu informiranost i psihološku podršku jer će to imati pozitivne posljedice i za dijete. Repalust (2017) također navodi kako su u odnosu na očeve majke više izložene različitim rizicima jer one najčešće preuzimaju brigu za dijete.

Roditelji djece s teškoćama u razvoju prolaze kroz različite faze nakon saznanja da su postali roditelji djeteta s teškoćama u razvoju, pa je tako razvijen model koji objašnjava različite stadije prilagodbe koje prolaze roditelji djece s teškoćama u razvoju (Repalust, 2017):

- 1) Preživljavanje – prate ga teški osjećaj bespomoćnosti i gubitka svake kontrole nad svojim životom. Roditelji često potpuno zanemare sebe i svoje potrebe te sve podrede potrebama djeteta. U toj fazi je potrebno roditeljima osvjestiti da su prisutni osjećaji prirodna i zdrava

reakcija te da u tim trenucima moraju brinuti i o sebi. Kako bi lakše savladali prvobitni šok, potrebno ih je usmjeriti u mreže podrške (udruženja roditelja, stručna pomoć, šira obitelj).

- 2) Traganje – podrazumijeva “vanjsko traganje” i “unutrašnje traganje”. Vanjsko traganje se odnosi na traganje za dijagnozom i potrebnim terapijama, a unutrašnje na propitivanja o tome što to znači za odnose unutar obitelji te nadolazeće promjene u životu. Roditelji često postaju vrlo aktivni u traženju pomoći, što je psihički i finansijski izrazito iscrpljujuće, ukoliko su prepušteni sami sebi. U nekim državama zdravstveni, edukacijsko-rehabilitacijski i obrazovni sistem nisu dovoljno povezani što roditeljima produžuje ovu fazu.
- 3) Smještanje – nastupa nakon što se pretraživanje različitih oblika pomoći smirilo, obitelj se prilagodila, a dijete je uključeno u neki terapijski sistem ili školu. Roditelji u ovoj fazi shvataju da su stekli nove spoznaje i vještine. Osjećaju veće samopouzdanje, asertivniji su i poznaju ljude i institucije koje im mogu pomoći.
- 4) Odvajanje – roditelji djece s teškoćama u razvoju moraju uložiti mnogo više napora kako bi osamostalili djecu te ih naučili brinuti se o sebi. Roditelji opet doživljavaju osjećaje koje su proživljavali tijekom suočavanja s činjenicom da imaju dijete koje je drugačije. Krajnji rezultat ove faze je ponovno "smještanje" te povezivanje sa životom djeteta na nov način.

Važno je spomenuti da roditelji djece s teškoćama u razvoju i njihova djeca trebaju podršku cijele društvene zajednice i svih društvenih struktura (Imširagić, Imširagić, Hukić, 2010). Bihorac (2020) navodi da roditelji koji podižu djecu s teškoćama u razvoju obično u potpunosti moraju da im podrede život, te je iz tog razloga roditeljima djece s teškoćama u razvoju neophodna podrška društva. U porodicama djece s teškoćama u razvoju, kako Bihorac (2020) navodi, ostala djeca bivaju zapostavljena, te oni često zauzimaju zaštitnički stav koji dovodi do izolacije ove djece. Kao što smo već prethodno naveli da su majke djece s teškoćama u razvoju više posvećene djeci, one su većinom nezaposlene i nisu u mogućnosti da rade jer su stalno uz djecu što onemogućuje zaposlenje jednog roditelja, a samim tim i otežava zadovoljavanje egzistencijalnih životnih potreba (Bihorac, 2020). To je još jedan od razloga zbog kojeg je roditeljima djece s teškoćama u razvoju potrebna podrška cjelokupnog društva, jer bi na taj način egzistencijalne potrebe njihove obitelji bile zadovoljene. Zahvaljujući adekvatnoj kako materijalnoj tako i nematerijalnoj podršci cjelokupne društvene zajednice djetetu će biti omogućen kontinuiran razvoj i postizanje punih potencijala, a roditelji neće biti sami u procesu podizanja djeteta i izgradnje njegove ličnosti.

3.1. Percepcija roditelja o društvenoj prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u školskom okruženju

Pozitivan stav prema školi i zadovoljstvo školom može biti značajan poticaj roditeljskom uključivanju u život i rad škole (Kovač, 2021). Kako Kovač (2021) navodi zadovoljan roditelj može prihvatiti školu s povjerenjem, kao kompetentnog, odgovornog partnera koji čini sve u interesu njegovog djeteta. Važno je prilikom procjenjivanja zadovoljstva roditelja sagledati brojne faktore koji utiču na njihovo zadovoljstvo. Tako Kovač (2021) navodi da na zadovoljstvo utiču obilježja škole, zajednice, roditeljskog doma, samih roditelja i njihovih iskustava, kao i obilježja i iskustva njihovog djeteta. Zadovoljstvo je moguće predvidjeti obzirom na stavove roditelja o školskom sistemu, sociodemografskim obilježjima obitelji i roditeljskim ulaganjem kroz ljudska, materijalna i socijalna ulaganja (Kovač, 2021). Roditelji zadovoljstvo procjenjuju na temelju pružene podrške škole, nastave koja odgovara djetetovim potrebama, napretka djeteta, komunikacije sa školom i uključivanja roditelja (Kovač, 2021). Autorica također navodi da se roditelji najčešće žale na informiranost, profesionalnost učitelja, uključenost njihove djece u svakodnevne školske aktivnosti, školsku opremljenost i lični status u odnosu na učitelje kao profesionalce.

Kovač (2021) navodi područja koja su roditeljima najvažnija pri procjeni zadovoljstva te kao najznačajnije faktore predstavlja sigurnost, pozitivno ozračje, školsko informiranje roditelja o obrazovnom uspjehu i osnaživanje roditelja. Kada se radi o roditeljima djece s teškoćama u razvoju, njihova se procjena zadovoljstva više temelji na konkretnoj usmjerenosti na dijete, pa se tako najznačajnijim smatraju prikladnost podrške, cjelokupno obrazovanje djeteta, načini informiranja roditelja o potrebama, napredak djeteta i kultura škole (Kovač, 2021). U odnosu na roditelje učenika tipičnog razvoja, roditelji učenika s teškoćama u razvoju, izražavaju tek nešto nižu razinu zadovoljstva, kako generalnog tako i u domenama odnosa s razrednikom, obima domaćih zadaća i organizacije škole (Kovač, 2021).

Kao važne faktore roditeljskog zadovoljstva školom moguće je istaknuti iskustva, očekivanja i socio-demografska obilježja roditelja. Obzirom na iskustvo, zadovoljstvo školom roditelji procjenjuju neposredno, temeljem vlastitog iskustva i posredno, temeljem iskustva svoje djece (Jurčić, 2005). Zadovoljstvo roditelja između ostalog određeno je očekivanjima koja oni postavljaju pred školu, sebe i svoje dijete (Kovač, 2021). Očekivanja su odraz njihovog željenog

stanja i njihovog subjektivnog predviđanja budućnosti (Kovač, 2021). Očekivanja roditelja djece s teškoćama u razvoju uvjetovana su načinom na koji je roditelj prihvatio i razumio teškoću svog djeteta, kao i njihove potrebe (Kovač, 2021). Kovač (2021) također ističe da se zadovoljstvo roditelja statistički značajno razlikuje obzirom na spol, razinu edukacije i etničku pripadnost roditelja. Iako nalazi istraživača nisu jednoznačni, češće ističu da su zadovoljniji zaposleni, mlađi roditelji, oni koji nisu samohrani, a od očeva su više zadovoljne majke. Kovač (2021) također naglašava da obrazovanje roditelja nije jednoznačno pri određenju zadovoljstva, jer dok neka istraživanja ukazuju da su obrazovaniji roditelji zadovoljni, druga ipak ukazuju na negativnu vezu obrazovnog statusa roditelja i zadovoljstva školom, koju objašnjavaju nekim drugim činiteljima vezanim za socijalna ulaganja, očekivanja i odnose (Maričić i sur., 2009). Učenici koji dolaze iz obitelji višeg standard imaju roditelje manje zadovoljne školom (Kovač Cerović i sur., 2010). Roditelji ruralnih područja zadovoljniji su školom od roditelja urbanih sredina (Miljević Riđički i sur., 2011). Roditelji manjinskih skupina manje su zadovoljni školom od roditelja dominantne etničke pripadnosti (Kovač, 2021).

Uz obilježja škole i roditelja, jedan od faktora roditeljskog zadovoljstva školom jesu i obilježja djeteta. Opće zadovoljstvo školom veće je kod roditelja mlađe djece i kod djevojčica. (Maričić i sur., 2009). Obzirom na uspjeh učenika, roditelji učenika koji postižu slabije rezultate, iako ukazuju na nepravednost sistema, zadovoljniji su od roditelja uspješnijih učenika (Kovač, 2021). Možemo uočiti da je zadovoljstvo učenika i roditelja školom usko povezano i da ukoliko su školom zadovoljni učenici, vjerovatno će biti zadovoljni i roditelji, a i suprotno. Pa tako Kovač (2021) navodi da roditelji smatraju da je zadovoljstvo djeteta zajednička odgovornost i njih i škole, čime se stvaraju preuvjeti za razvoj partnerskih odnosa.

Kada je riječ o percepciji roditelja djece s teškoćama u razvoju o prihvaćenosti njihove djece i zadovoljstvu školom koju njihova djeca pohađaju, možemo uvidjeti da istraživanja pokazuju različite rezultate. Prema istraživanju iz 2012. godine (Adilović, 2012) koje je provedeno na području države BiH možemo uočiti da roditelji djece s teškoćama u razvoju smatraju da je njima i njihovoj djeci potrebno znatno više razumijevanja i pomoći u odnosu na roditelje djece tipičnog rasta i razvoja. Kroz ovo istraživanje ispitano je i na koji način su prihvaćena djeca s teškoćama u razvoju u školama, pri čemu su roditelji djece s teškoćama u razvoju u većoj mjeri smatrali da su njihova djeca prihvaćena u školskom okruženju u odnosu na roditelje djece tipičnog rasta i razvoja.

Također je kroz ovo istraživanje utvrđeno da roditelji djece s teškoćama u razvoju smatraju da djeca s teškoćama u razvoju trebaju više podrške prilikom uključivanja u socijalne interakcije u odnosu na roditelje djece tipičnog rasta i razvoja.

Pored prethodno navedenog istraživanja, provedeno je i nekoliko istraživanja u susjednoj Hrvatskoj a koja se tiču percepcije roditelja djece s teškoćama u razvoju, pa tako Raguž (2016) navodi da rezultati istraživanja ukazuju na slabiju podršku stručnjaka u odnosu na podršku koju roditelji djece s teškoćama u razvoju i njihova djeca primaju od strane njihove obitelji, prijatelja i kolega. Istraživanje provedeno 2019. godine također u Hrvatskoj ukazuje na to kako se roditelji djece teškoćama u razvoju oslanjaju se najviše na podršku svoje neformalne socijalne okoline, dok se istovremeno negativno izjašnjavaju o povjerenju u institucije zadužene za unaprjeđenje kvalitete usluga skrbi za djecu s teškoćama u razvoju (Šiško, 2019). Prema istraživanju provedenom također u Hrvatskoj, 2021. godine uočeno je da roditelji djece s teškoćama u razvoju u jednakoj mjeri iskazuju zadovoljstvo školom kao i roditelji djece tipičnog razvoja (Kovač, 2021).

Iz prethodno predstavljenih nekoliko istraživanja mogli smo uočiti da kako se sve veća pažnja posvećuje uključivanju sve djece u odgoj i obrazovanje, te kako se sve više razvija inkluzija da se mijenjaju stavovi svih koji su dijelom odgojno-obrazovnog procesa što pozitivno utiče i na mišljenja roditelja djece s teškoćama u razvoju, te roditelji u većoj mjeri iskazuju zadovoljstvo kada je riječ o prihvatanju njih i njihove djece u školskoj sredini.

METODOLOŠKI DIO RADA

1. Predmet istraživanja

Konvencija o pravima djeteta članom 28. ističe pravo uključivanja sve djece u odgoj i obrazovanje, te osiguravanje jednakih mogućnosti za svu djecu. Iako svakom djetetu može biti osigurano ostvarivanje prava na odgoj i obrazovanje, djeca se mogu susretati s različitim izazovima. Kada govorimo o djeci s teškoćama u razvoju, jedan od izazova sa kojim se djeca mogu susresti u odgojno-obrazovnoj ustanovi jeste (ne)prihvaćenost djece od strane vršnjaka, njihovih roditelja, odgojno-obrazovnih djelatnika te drugih odraslih koji su angažirani u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Pa tako, pored uključivanja sve djece u odgoj i obrazovanje, inkluzija ističe važnost osiguravanja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za svako dijete u skladu s odgojno-obrazovnim potrebama, što podrazumijeva i osiguravanje okruženja koje će biti poticajno i usmjereno ka razvijanju kohezije i prihvaćenosti svakog djeteta u jednoj grupi/odjeljenju.

Iako se zahvaljujući inkluziji povećao broj socijalnih interakcija između djece s teškoćama u razvoju i djece tipičnog rasta i razvoja, autori Žic Ralić, Ljubas (2013) navode da većina dosadašnjih istraživanja upućuje na nisku prihvaćenost djece s teškoćama u razvoju u vršnjačkom okruženju. Kao što smo prethodno naveli, pored toga što se uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u odgoj i obrazovanje i povećanim brojem socijalnih interakcija potiče razvoj pozitivnih stavova u društvenoj zajednici, djeca s teškoćama u razvoju se još uvijek mogu susretati sa različitim oblicima (ne)prihvatanja u društvenoj zajednici. Iz tog razloga, kroz ovaj istraživački rad želimo uvidjeti kakvo je trenutno stanje kada je riječ o prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u odgoju i obrazovanju, što ćemo ispitati kroz percepciju roditelja djece s teškoćama u razvoju.

2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati percepciju roditelja djece s teškoćama u razvoju o prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u osnovnim školama na području Bosne i Hercegovine.

3. Zadaci istraživanja

1. Ispitati (ne)zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju osnovnom školom koju djeca pohađaju.
2. Ispitati mišljenja roditelja djece s teškoćama u razvoju o (ne)prihvaćenosti djece od strane odgojno-obrazovnih djelatnika osnovne škole koju djeca pohađaju.
3. Ispitati percepciju roditelja djece s teškoćama u razvoju o (ne)prihvaćenosti djece od strane vršnjaka u osnovnoj školi koju djeca pohađaju.
4. Ispitati mišljenja roditelja djece s teškoćama u razvoju o (ne)prihvaćenosti djetetovih vršnjaka od strane djeteta.
5. Osmisliti moguće preporuke za razvijanje kohezije i prihvaćenosti svakog djeteta u školskom okruženju.

4. Istraživačka pitanja

1. U kojoj mjeri su roditelji djece s teškoćama u razvoju (ne)zadovoljni školom koju dijete pohađa?
 - 1.1. Koliko su roditelji (ne)zadovoljni odgojem i obrazovanjem u osnovnoj školi koju djeca pohađaju?
 - 1.2. Koliko su roditelji (ne)zadovoljni brigom koju dobija njihovo dijete u osnovnoj školi koju pohađa?
 - 1.3. U kojoj mjeri su roditelji (ne)zadovoljni učiteljima/cama i nastavnicima/ama u školi koju dijete pohađa?
2. Kakvo je mišljenje roditelja djece s teškoćama u razvoju o (ne)prihvaćenosti djece od strane odgojno-obrazovnih djelatnika osnovne škole koju djeca pohađaju?
3. Na koji način roditelji djece s teškoćama u razvoju percipiraju (ne)prihvaćenost djece od strane vršnjaka u osnovnoj školi koju djeca pohađaju?
4. Kako roditelji djece s teškoćama u razvoju vide ponašanje svoje djece u odnosima sa njihovim vršnjacima?

5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Metode koje smo koristili u ovom istraživanju su deskriptivna metoda i survey metod.

Deskriptivna metoda u istraživanju odgoja i obrazovanja predstavlja skup znanstveno-istraživačkih postupaka s kojima se opisuju pojave u odgoju i obrazovanju, odnosno ispituju stanje, a time i njihove osobine, bez obzira na njihove uzroke (Mužić, 1999). U ovom istraživanju deskriptivna metoda nam je pomogla prilikom objašnjavanja rezultata koje smo dobili, te smo pomoću nje analizirali stavove ispitanika.

Survey metod se određuje kao vrsta neeksperimentalnog (anketnog) istraživanja koje kao osnovni izvor podataka koristi lične iskaze o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanjima (Knežević Florić, Ninković, 2012).

Tehnika koja je bila primijenjena u ovom istraživanju jeste anketiranje.

Anketiranje predstavlja postupak u kojem anketirani ispitanici pismeno odgovaraju na pitanja u vezi s njihovim ličnim mišljenjem (Mužić, 1999). U ovom istraživanju ova tehnika nam je poslužila da bi lakše došli do informacija i odgovora, te kako bi dobili što iskrenije odgovore obzirom da je anketa bila anonimna.

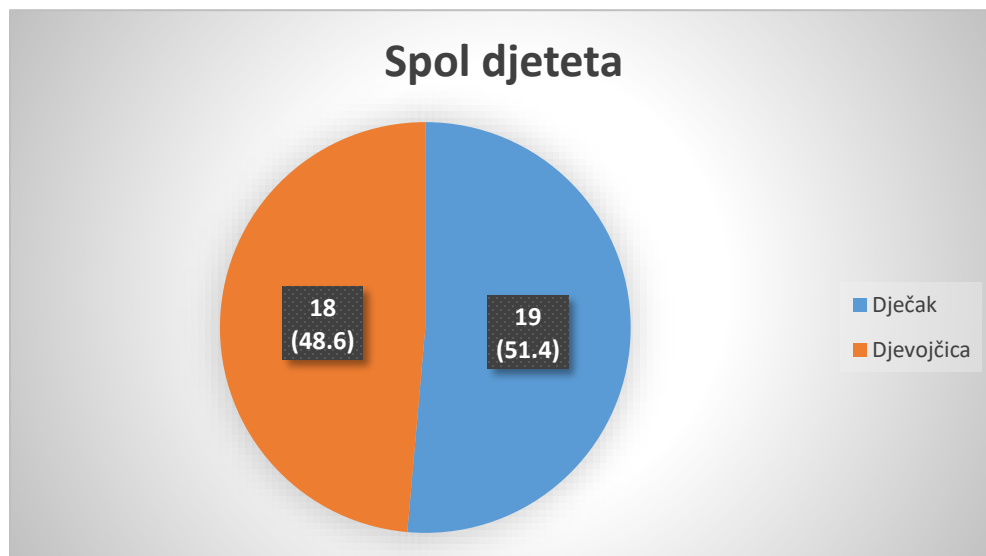
Instrument koji je bio korišten u ovom istraživanju je anketni upitnik.

Anketni upitnik je provoden online putem, obzirom da je kreiran u digitalnoj formi uz pomoć Google Forms alata. Upitnik je bio anonimn, što je omogućilo ispitanicima da budu potpuno slobodni i iskreni prilikom odgovaranja na pitanja. Anketni upitnik se sastojao od pet dijelova, tačnije od općih podataka i četiri glavna dijela koja su važna za ovaj istraživački rad. Na samom početku anketnog upitnika, kao što smo već prethodno naveli nalazili su se opći podaci o ispitanicima. Zatim, prvi dio anketnog upitnika odnosi se na ispitivanje (ne)zadovoljstva roditelja osnovnom školom koju njihova djeca pohađaju. Drugi dio upitnika je ispitivao percepciju roditelja o (ne)prihvaćenosti njihove djece od strane odgojno-obrazovnih djelatnika. U trećem dijelu anketnog upitnika su se nalazila pitanja koja ispituju percepciju roditelja o (ne)prihvaćenosti njihove djece od strane vršnjaka u školskom okruženju, a u četvrtom dijelu se ispitivala percepcija roditelja o (ne)prihvaćenosti djetetovih vršnjaka od strane djeteta. Opći podaci i prvi dio upitnika

su preuzeti iz već postojećeg istraživačkog rada te su prilagođeni za potrebe ovog istraživanja¹, dok su posljednja tri dijela anketnog upitnika samostalno kreirana za potrebe ovog istraživanja.

6. Uzorak istraživanja

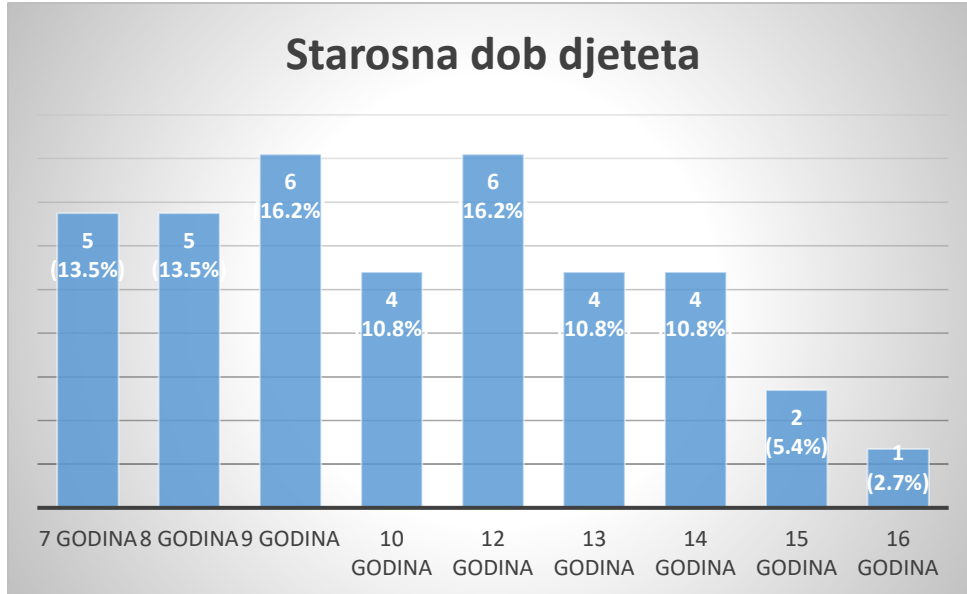
U ovom istraživanju uzorak su činili roditelji djece s teškoćama u razvoju koji pohađaju osnovnu školu na području BiH, te je u istraživanju učestvovalo 37 roditelja djece s teškoćama u razvoju. Za ovo istraživanje korišten je *ciljni uzorak* koji pripada grupi nenamjernih uzoraka. Ciljni uzorak je uzorak kojeg bira istraživač u skladu sa specifičnostima koje dobro odgovaraju istraživačevim potrebama za dato istraživanje.



Grafikon 1: Raspodjela učenika prema spolu

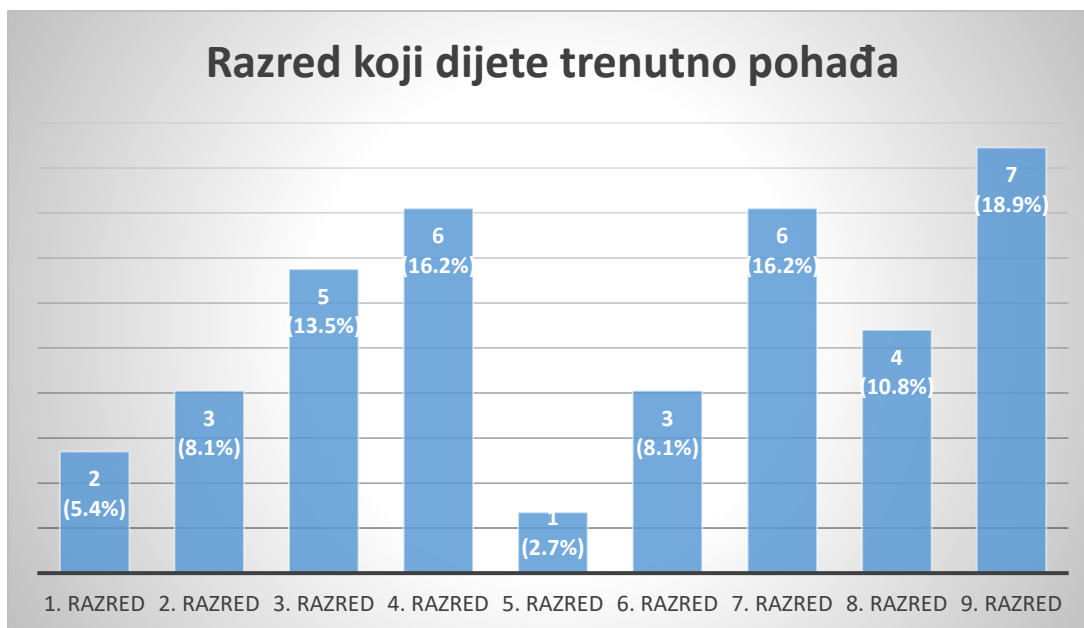
U ovom istraživanju učestvovalo je 37 roditelja djece s teškoćama u razvoju. Od 37 roditelja, njih 19, odnosno 51.4% njih su roditelji dječaka s teškoćama u razvoju, a njih 18 (48.6%) su roditelji djevojčice s teškoćama u razvoju. Iz ovog možemo uočiti da je gotovo jednak broj roditelja dječaka i djevojčica s teškoćama u razvoju koji su sudjelovali u istraživanju.

¹ Prilagođeno prema: Kovač, V. (2021). *Zadovoljstvo osnovnom školom roditelja djece s teškoćama u razvoju i uključenost u djetetovo školovanje*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://dr.nsk.hr/en/islandora/object/ffzg%3A4445>



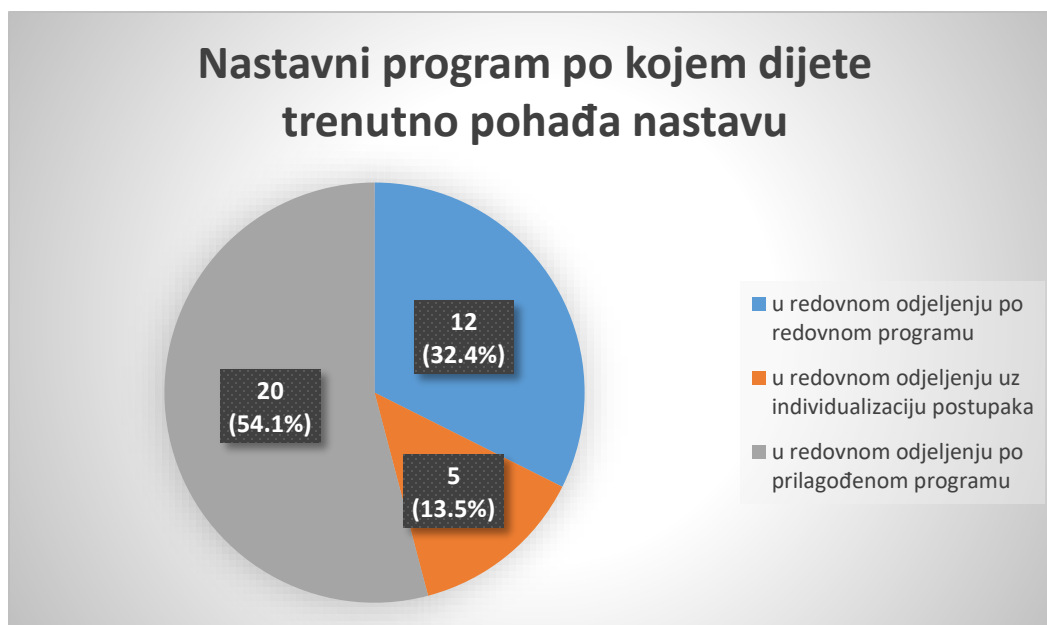
Grafikon 2: Raspodjela učenika prema starosnoj dobi

Od ukupno 37 roditelja djece s teškoćama u razvoju koji su učestvovali u ovom istraživanju, 5 (13.5%) roditelja ima dijete starosne dobi od 7 godina i 5 (13.5%) roditelja ima dijete starosne dobi od 8 godina. Od 37 roditelja, 4 roditelja, odnosno njih 16.2% imaju dijete starosne dobi od 9 godina, dok 4 roditelja, odnosno njih 10.8% imaju dijete od 10 godina. Od 37 roditelja koji su ispunili anketu niti jedan roditelj nema dijete starosne dobi od 11 godina. 6 (16.2%) roditelja imaju dijete starosne dobi od 12 godina. 4 roditelja, odnosno, 10.8% imaju dijete starosne dobi od 13 godina, kao i 4 (10.8%) imaju dijete dobi od 14 godina. 2 roditelja, tačnije njih 5.4% imaju dijete starosne dobi od 15 godina, dok samo 1 (2.7%) roditelj ima dijete starosne dobi od 16 godina. Iz prethodno navedenog grafikona možemo vidjeti da najveći broj roditelja koji su sudjelovali u istraživanju, ukupno njih 12 (32.4%) imaju djecu starosne dobi od 9 i 12 godina. Sa druge strane najmanje je bilo roditelja koji imaju dijete starosne dobi od 16 godina, ukupno 1 roditelj, tačnije njih 2.7%.



Grafikon 3: Raspodjela učenika prema razredima

Prethodni grafikon nam ukazuje na to koji razred trenutno pohađaju djeca roditelja koji su bili sudionici ovog istraživanja. Od ukupno 37 roditelja djece s teškoćama u razvoju koji su sudjelovali u istraživanju, njih 2 (5.4%) je odgovorilo u anketi da imaju dijete koje pohađa 1. razred osnovne škole, dok je njih 3 (8.1%) odgovorilo da imaju dijete koje pohađa 2. razred osnovne škole. Od ukupnog broja roditelja koji su sudjelovali u istraživanju, 5 roditelja, tačnije 13.5% njih je odgovorilo da imaju dijete koje trenutno pohađa 3. razred osnovne škole. Od 37 anketiranih roditelja, njih 6 (16.2%) ima dijete koje pohađa 4. razred osnovne škole. Također 6 (16.2%) roditelja ima dijete koje trenutno pohađa 7. razred osnovne škole. Samo 1 (2.7%) roditelj je naveo da ima dijete koje trenutno pohađa 5. razred osnovne škole, što ujedno ukazuje na to da je u istraživanju učestvovao najmanji broj roditelja djece koja trenutno pohađaju 5. razred. Od 37 roditelja, njih 3 (8.1%) je odgovorilo da imaju dijete koje pohađa 6. razred osnovne škole, dok je njih 4 (10.8%) navelo da imaju dijete koje pohađa 8. razred osnovne škole. Najveći broj roditelja koji su sudjelovali u istraživanju, tačnije njih 7 (18.9%) imaju dijete koje pohađa trenutno 9. razred osnovne škole.



Grafikon 4: Raspodjela učenika prema pohađanju nastavnog programa

Na prethodnom grafikonu su predstavljeni odgovori roditelja djece s teškoćama u razvoju na pitanje kojim se željelo ispitati po kojem nastavnom programu djeca pohađaju nastavu. Najveći broj roditelja, tačnije njih 20 (54.1%) je navelo da njihovo dijete pohađa nastavu u redovnom odjeljenju po prilagođenom programu. Od ukupno 37 anketiranih roditelja, njih 12, odnosno 32.4% je navelo da njihovo dijete pohađa nastavu u redovnom odjeljenju po redovnom programu, dok je najmanji broj roditelja, tačnije njih 5 (13.5%) odgovorilo da njihovo dijete pohađa nastavu u redovnom odjeljenju uz individualizaciju postupaka.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Cilj navedenog istraživanja bio je ispitati roditelje djece s teškoćama u razvoju na koji način oni percipiraju prihvaćenost njihove djece u osnovnim školama. Obzirom da se djeca s teškoćama u razvoju mogu susretati s izazovima kada je u pitanju prihvaćenost od strane okoline, pitali smo se kako su djeca s teškoćama u razvoju prihvaćena u osnovnim školama na području Bosne i Hercegovine. U skladu s tim, o prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju smo željeli saznati kroz mišljenja njihovih roditelja. Željeli smo ispitati u kojoj mjeri su roditelji djece s teškoćama u razvoju zadovoljni školom koju djeca pohađaju, te koliko su zadovoljni brigom i prihvaćenošću koju njihova djeca dobijaju u osnovnoj školi koju pohađaju kako od strane vršnjaka, tako i od strane odgojno-obrazovnih djelatnika. Metode koje smo koristili kako bi odgovorili na postavljena istraživačka pitanja su deskriptivna metoda i survey metod. Istraživanje smo proveli primjenom tehnike anketiranja, a korišteni instrument je bio anketni upitnik koji je bio kreiran u digitalnoj formi i prosljeđen roditeljima djece s teškoćama u razvoju. U navedenom istraživanju sudjelovalo je 37 roditelja djece s teškoćama u razvoju čija djeca pohađaju osnovne škole na području Bosne i Hercegovine. U nastavku rada predstavljeni su rezultati koje smo dobili anketiranjem roditelja djece s teškoćama u razvoju, a koje smo također predstavili i u postocima (%) radi ilustracije rezultata, a nikako radi generalizacije.

1. Rezultati istraživanja dobijeni anketiranjem roditelja djece s teškoćama u razvoju o prihvaćenosti djece u osnovnim školama

Na samom početku anketnog upitnika željeli smo ispitati u kojoj mjeri su roditelji djece s teškoćama u razvoju zadovoljni odgojem i obrazovanjem u školi njihovog djeteta, brigom koju njihovo dijete dobija i odgojno-obrazovnim djelatnicima (učiteljima/učiteljicama, nastavnicima/nastavnicama) u školi koju njihovo dijete pohađa. Roditelji djece su na sljedeće 3 tvrdnje iskazali zadovoljstvo na skali od 1 do 4, pri čemu je: 1 – u potpunosti sam zadovoljan/na, 2 – djelimično sam zadovoljan/na, 3 – imam ozbiljnih primjedbi i 4 – u potpunosti sam nezadovoljan/na. Rezultate smo predstavili u tabeli ispod (tabela 1).

Tabela 1: Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju osnovnom školom koju djeca pohađaju

U kojoj mjeri ste zadovoljni...	1 U potpunosti sam zadovoljan/na	2 Djelimično sam zadovoljan/na	3 Imam ozbiljnih primjedbi	4 U potpunosti sam nezadovoljan/na
1) ...odgojem i obrazovanjem vašeg djeteta u ovoj školi?	16 (43.2%)	15 (40.5%)	4 (10.8%)	2 (5.4%)
2) ...brigom za vaše dijete u ovoj školi?	18 (48.6%)	13 (35.1%)	3 (8.1%)	3 (8.1%)
3) ...odgojno-obrazovnim djelatnicima u ovoj školi?	20 (54.0%)	13 (35.1%)	2 (5.4%)	2 (5.4%)

Iz tabele 1 možemo uočiti da je najveći broj roditelja, tačnije od 37 roditelja njih 31 (83.7%) je u potpunosti i djelimično zadovoljno odgojem i obrazovanjem u školi koju njihovo dijete pohađa. Prema odgovorima roditelja na drugo pitanje iz tabele 1, također uočavamo da je najveći broj roditelja u potpunosti i djelimično zadovoljan brigom za njihovo dijete u školi koju dijete pohađa, tačnije od njih 37, ukupno 31 (83.7%) ih je označilo odgovor „u potpunosti sam zadovoljan/na“ i „djelimično sam zadovoljan/na“. Na treće, ujedno i posljednje pitanje iz tabele 1, najveći broj roditelja je odgovorilo da su potpuno i djelimično zadovoljni odgojno-obrazovnim djelatnicima u školi njihovog djeteta, odnosno 33 (89.1%) roditelja od ukupno 37. Iz prethodno opisanog možemo uočiti da je u ovoj tabeli najvećim dijelom iskazano zadovoljstvo roditelja (njih 33, odnosno 89.1% od ukupno 37) odgojno-obrazovnim djelatnicima koji su dijelom odgojno-obrazovnog procesa u školi koju njihovo dijete pohađa.

Nakon tvrdnji iz tabele 1, željeli smo detaljnije ispitati u kojoj mjeri su roditelji djece s teškoćama u razvoju zadovoljni odgojno-obrazovnih djelatnicima u školi. Roditeljima je bilo ponuđeno 10 tvrdnji na koja su također izražavali svoje zadovoljstvo na skali od 1 do 4. Rezultate do kojih smo stigli su predstavljeni u tabeli koja se nalazi ispod, u tabeli 2.

Tabela 2: Percepcija roditelja djece s teškoćama u razvoju o (ne)prihvaćenosti djece od strane odgojno-obrazovnih djelatnika u školi koju dijete pohađa

U školi mog djeteta odgojno-obrazovni djelatnici...	1 U potpunosti sam zadovoljan/na	2 Djelimično sam zadovoljan/na	3 Imam ozbiljnih primjedbi	4 U potpunosti sam nezadovoljan/na
1) ...nastoje podržati individualne sposobnosti i prilagoditi se potrebama mog djeteta.	17 (45.9%)	15 (40.5%)	4 (10.8%)	1 (2.7%)
2) ...dopuštaju mom djetetu u izražavanju svojih misli na alternativne načine (npr. crtanjem, znakovnim jezikom, komunikacijskom pločom...)	22 (59.4%)	10 (27.0%)	2 (5.4%)	3 (8.1%)
3) ...određuju različite stilove učenja i poučavaju moje dijete imajući u vidu njegove mogućnosti i potrebe.	17 (45.9%)	14 (37.8%)	2 (5.4%)	4 (10.8%)
4) ...koriste raznovrsne strategije rada koje potiču grupni rad i razvoj socijalnih vještina kod mog djeteta.	18 (48.6%)	10 (27.0%)	4 (10.8%)	5 (13.5%)
5) ...prilagođavaju školske prostorije tako da odgovaraju potrebama mog djeteta.	21 (56.7%)	9 (24.3%)	4 (10.8%)	3 (8.1%)
6) ...trude se koristiti različite načine ocjenjivanja u	21 (56.7%)	10 (27.0%)	4 (10.8%)	2 (5.4%)

skladu s potrebama mog djeteta.				
7) ...svakodnevno ohrabruju i potiču moje dijete na angažman i napredak.	20 (54.0%)	13 (35.1%)	3 (8.1%)	1 (2.7%)
8) ...trude se razumjeti moje dijete i uvažiti njegove želje, mogućnosti i potrebe.	19 (51.3%)	11 (29.7%)	6 (16.2%)	1 (2.7%)
9) ...brinu o mom djetetu za vrijeme boravka u školskom okruženju.	23 (62.1%)	8 (21.6%)	3 (8.1%)	3 (8.1%)
10) ...pružaju mom djetetu osjećaj dobrodošlice i prihvaćenosti.	24 (64.8%)	10 (27.0%)	2 (5.4%)	1 (2.7%)

Tabela iznad nam pokazuje da je većina anketiranih roditelja zadovoljna odgojno-obrazovnim djelatnicima u školi koju pohađa njihovo dijete. Iz tvrdnje 1 („U školi mog djeteta odgojno-obrazovni djelatnici nastoje podržati individualne sposobnosti i prilagoditi se potrebama mog djeteta“) vidimo da je većina roditelja, tačnije njih 32 (86.4%) od ukupno 37 potpuno i djelimično zadovoljno na koji način odgojno-obrazovni djelatnici nastoje podržati individualne sposobnosti i prilagoditi se potrebama njihovog djeteta. Tvrdnja 2 nam ukazuje na to da je većina roditelja (njih 32, tačnije 86.4%) potpuno i djelimično zadovoljno načinom na koji odgojno-obrazovni djelatnici dopuštaju njihovom djetetu izražavanje njegovih misli na alternativne načine (npr. crtanjem, znakovnim jezikom, komunikacijskom pločom i slično). Iz tvrdnje „U školi mog djeteta odgojno-obrazovni djelatnici određuju različite stilove učenja i poučavaju moje dijete imajući u vidu njegove mogućnosti i potrebe“ (tvrdnja 3) možemo uočiti da većina roditelja koji su sudjelovali u istraživanju izražava svoje zadovoljstvo sa „potpuno sam zadovoljan/na“ i „djelimično sam zadovoljan/na“, odnosno 31 (83.7%) roditelj. Tvrdnja 4 također ukazuje na zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju, pri čemu je 28 (75.6%) roditelja navelo da su potpuno i djelimično

zadovoljni korištenjem raznovrsnih strategija rada koje koriste odgojno-obrazovni djelatnici a koje njihovu djecu potiču na grupni rad i razvoj socijalnih vještina. Tvrdnja 5 (*„U školi mog djeteta odgojno-obrazovni djelatnici prilagođavaju školske prosotrije tako da odgovaraju potrebama mog djeteta“*) nam prikazuje zadovoljstvo roditelja prilagodbom školskih prostoriya potrebama njihovog djeteta, od čega je 30 (81%) roditelja od njih 37 označilo odgovor *„u potpunosti sam zadovoljan/na“* i *„djelimično sam zadovoljan/na“*. Kada je riječ o tvrdnji 6, možemo uočiti da je većina roditelja, tačnije 31 (83.7%) roditelj od njih 37 u potpunosti i djelimično zadovoljno različitim načinima ocjenjivanja koje koriste odgojno-obrazovni djelatnici u skladu s potrebama njihovog djeteta. Tvrdnja 7 nam također ukazuje da su anketirani roditelji u velikoj mjeri zadovoljni svakodnevnim ohrabrivanjem i poticanjem njihovog djeteta na angažman i napredak koje njihovo dijete prima od strane odgojno-obrazovnih djelatnika, tačnije od ukupno 37 roditelja, 33 (89.1%) roditelja je potpuno i djelimično iskazalo zadovoljstvo ovom tvrdnjom. Tvrdnja 8 (*„U školi mog djeteta odgojno-obrazovni djelatnici trude se razumjeti moje dijete i uvažavati njegove želje, mogućnosti i potrebe“*) i tvrdnja 9 (*„U školi mog djeteta odgojno-obrazovni djelatnici brinu o mom djetetu za vrijeme boravka u školskom okruženju“*) također ukazuju na zadovoljstvo anketiranih roditelja djece s teškoćama u razvoju. Sa tvrdnjom 8 (*„U školi mog djeteta odgojno-obrazovni djelatnici trude se razumjeti moje dijete i uvažiti njegove želje, mogućnosti i potrebe“*) je potpuno i djelimično zadovoljno 30 (81%) roditelja djece s teškoćama u razvoju. Sa tvrdnjom 9 (*„U školi mog djeteta odgojno-obrazovni djelatnici brinu o mom djetetu za vrijeme boravka u školskom okruženju“*) je potpuno i djelimično zadovoljstvo iskazao 31 (83.7%) roditelj od ukupno njih 37. Posljednja tvrdnja iz ove tabele, tvrdnja 10 također ukazuje na zadovoljstvo anketiranih roditelja, pri čemu je najveći broj roditelja, njih 34 (91.8%) od ukupno 37 u potpunosti i djelimično zadovoljno načinom na koji odgojno-obrazovni djelatnici pružaju dobrodošlicu i osjećaj prihvaćenosti njihovom djetetu.

Zatim smo željeli ispitati u kojoj mjeri su roditelji djece s teškoćama u razvoju zadovoljni odnosom vršnjaka prema njihovoj djeci i nivoom prihvaćenosti njihove djece od strane njihovih vršnjaka. Roditeljima je također bilo ponuđeno 10 tvrdnji na koje su trebali izraziti nivo zadovoljstva na skali od 1 (u potpunosti sam zadovoljan/na) do 4 (u potpunosti sam nezadovoljan/na). U tabeli koja se nalazi ispod (tabela 3) smo predstavili rezultate koje smo dobili od roditelja koji su sudjelovali u istraživanju.

Tabela 3: Percepcija roditelja djece s teškoćama u razvoju o (ne)prihvaćenosti djece od strane vršnjaka u osnovnoj školi koju dijete pohađa

Vršnjaci mog djeteta...	1 U potpunosti sam zadovoljan/na	2 Djelimično sam zadovoljan/na	3 Imam ozbiljnih primjedbi	4 U potpunosti sam nezadovoljan/na
1) ...rado sjede u klupi i stoje u redu s mojim djetetom.	23 (62.1%)	9 (24.3%)	3 (8.1%)	2 (5.4%)
2) ...provode vrijeme s mojim djetetom na malim i velikim odmorima.	20 (54.0%)	10 (27.0%)	3 (8.1%)	4 (10.8%)
3) ...rado se igraju i provode vrijeme s mojim djetetom i nakon škole.	16 (43.2%)	12 (32.4%)	3 (8.1%)	6 (16.2%)
4) ...pomažu mom djetetu na časovima oko školskih zadataka.	20 (54.1%)	11 (29.7)	4 (10.8%)	2 (5.4%)
5) ...pomažu mom djetetu prilikom izrade domaće zadaće.	14 (37.8%)	15 (40.5%)	4 (10.8%)	4 (10.8%)
6) ...pružaju podršku mom djetetu prilikom realiziranja grupnih aktivnosti u školi.	19 (51.3%)	13 (35.1%)	3 (8.1%)	2 (5.4%)
7) ...štite moje dijete ukoliko se nađe u neugodnoj	19 (51.3%)	15 (40.5%)	1 (2.7%)	2 (5.4%)

situaciji od strane drugih.				
8) ...pozivaju moje dijete od kuće kako bi razgovarali s njim.	13 (35.1%)	8 (21.6%)	8 (21.6%)	8 (21.6%)
9) ...rado prilaze prvi mome djetetu.	19 (51.3%)	9 (24.3%)	4 (10.8%)	5 (13.5%)
10) ...općenito, pružaju osjećaj prihvaćenosti mome djetetu.	21 (56.7%)	9 (24.3%)	2 (5.4%)	5 (13.5%)

Tabela 3 nam pokazuje da je najveći broj roditelja koji su sudjelovali u istraživanju zadovoljan odnosima i prihvaćenosti koju njihovo dijete dobija od strane svojih vršnjaka u školi koju trenutno pohađa. Iz tvrdnje 1 možemo uočiti da većina roditelja smatra da vršnjaci njihovog djeteta rado sjede u klupi i stoje u redu sa njihovim djetetom, tačnije njih 32 (86.4%) od ukupno 37 je potpuno i djelimično zadovoljno kada je riječ o prethodno navedenoj tvrdnji. Tvrdnja 2 nam ukazuje na to da je 30 (81%) roditelja potpuno i djelimično zadovoljno time kako školski vršnjaci s njihovim djetetom vrlo rado provode vrijeme na velikim i malim odmorima. Iz tvrdnje 3 također uočavamo zadovoljstvo roditelja odnosom vršnjaka prema njihovom djetetu, pa tako 28 (75.6%) roditelja iskazuje potpuno i djelimično zadovoljstvo kada je u pitanju igranje i provedba vremena sa njihovim djetetom i nakon škole. Tvrdnja 4 i tvrdnja 5 također ukazuju na to da je većina anketiranih roditelja djece s teškoćama u razvoju potpuno i djelimično zadovoljna pomoći koju vršnjaci pružaju njihovoj djeci kako na školskim časovima oko školskih zadataka, tako i prilikom izrade domaće zadaće. Tačnije 31 (83.8%) roditelj je potpuno i djelimično zadovoljan sa tvrdnjom 4 („*Vršnjaci mog djeteta pomažu mom djetetu na časovima oko školskih zadataka*“) i 29 (78.3%) roditelja je potpuno i djelimično zadovoljna sa tvrdnjom 5 („*...pomažu mom djetetu prilikom realiziranja grupnih aktivnosti u školi*“). Kada je riječ o tvrdnji 6 („*Vršnjaci mog djeteta .pružaju podršku mom djetetu prilikom realiziranja grupnih aktivnosti u školi*“), uočavamo također da je najveći broj roditelja potpuno i djelimično zadovoljan podrškom koju pružaju vršnjaci njihovom djetetu prilikom realiziranja grupnih aktivnosti u školi, odnosno njih 32 (86.4%). Tvrdnja 7 („*Vršnjaci mog djeteta štite moje dijete ukoliko se nađe u neugodnoj situaciji od strane drugih*“)

nam prikazuje zadovoljstvo da je većina anketiranih roditelja potpuno i djelimično zadovoljna navedenom tvrdnjom, odnosno 34 (91.8%) roditelja od ukupno 37. Tvrdnja 7 je ujedno i tvrdnja kojom je najveći broj roditelja zadovoljan a tiče se odnosa vršnjaka prema njihovoj djeci. Tvrdnja 8 („*Vršnjaci mog djeteta pozivaju moje dijete od kuće kako bi razgovarali s njim*“) također ukazuje da je najveći broj roditelja, njih 21 (56.7%) od ukupno 37 koji su potpuno i djelimično zadovoljni navedenom tvrdnjom. Iako je veći broj onih roditelja koji su iskazali zadovoljstvo tvrdnjom 8 važno nam je naglasiti da je ovo tvrdnja u kojoj je najmanje uočen najmanji broj zadovoljnih roditelja djece s teškoćama u razvoju u tabeli 3 jer ne od njih 37, samo 21 roditelj iskazao potpuno i djelimično zadovoljstvo. Većina roditelja se također potpuno i djelimično slaže sa tvrdnjom 9, da vršnjaci njihovog djeteta rado prilaze prvi njihovom djetetu, odnosno od ukupno 37 roditelja, 28 (75.6%) njih je označilo odgovor „*u potpunosti sam zadovoljan/na*“ i „*djelimično sam zadovoljan/na*“. Tvrdnja 10 („*...općenito, pružaju osjećaj prihvaćenosti mome djetetu*“), ujedno i posljednja tvrdnja u tabeli 3 nam također ukazuje na zadovoljstvo roditelja odnosom vršnjaka prema njihovom djetetu, tačnije 30 (81%) roditelja od ukupno 37 anketiranih je potpuno i djelimično zadovoljno osjećajem prihvaćenosti kojeg pružaju vršnjaci njihovom djetetu.

U posljednjem dijelu ankete smo željeli ispitati na koji način roditelji djece s teškoćama u razvoju percipiraju ponašanje njihove djece prema vršnjacima. Anketirani roditelji su i u ovom dijelu imali 10 ponuđenih tvrdnji na koje su izražavali svoje zadovoljstvo na skali od 1-4, a rezultate smo predstavili ispod u tabeli 4.

Tabela 4: Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju (ne)prihvaćenošću djetetovih vršnjaka od strane djeteta

Moje dijete sa svojim vršnjacima...	1 U potpunosti sam zadovoljan/na	2 Djelimično sam zadovoljan/na	3 Imam ozbiljnih primjedbi	4 U potpunosti sam nezadovoljan/na
1) ...rado sjedi u klupi i stoji u redu.	30 (81.0%)	7 (18.9%)	0 (0%)	0 (0%)
2) ...provodi vrijeme na malim i velikim odmorima.	24 (64.8%)	10 (27.0%)	3 (8.1%)	0 (0%)

3) ...se rado igra i provodi vrijeme čak i nakon škole.	22 (59.4%)	8 (21.6%)	4 (10.8%)	3 (8.1%)
4) ...zajedno voli raditi školske zadatke na nastavnim časovima.	23 (62.1%)	12 (32.4%)	2 (5.4%)	0 (0%)
5) ...rado piše domaću zadaću.	18 (48.6%)	13 (35.1%)	4 (10.8%)	2 (5.4%)
6) ...uživa prilikom obavljanja grupnih aktivnosti u školi.	28 (75.6%)	7 (18.9%)	2 (5.4%)	0 (0%)
7) ...ima izgrađen takav odnos da štiti svoje vršnjake ukoliko se nađu u neugodnoj situaciji od strane drugih.	23 (62.1%)	12 (32.4%)	1 (2.7%)	1 (2.7%)
8) ...voli razgovarati i poziva ih i kada je kod kuće.	16 (43.2%)	14 (37.8%)	3 (8.1%)	4 (10.8%)
9) ...rado prvi uspostavlja kontakt.	22 (59.4%)	13 (35.1%)	1 (2.7%)	1 (2.7%)
10) ...se ponaša tako da se njegovi vršnjaci osjećaju prihvaćenima.	24 (64.8%)	12 (32.4%)	0 (0%)	1 (2.7%)

Tabela 4 nam ukazuje na to da je većina anketiranih roditelja djece s teškoćama u razvoju iskazala zadovoljstvo kada je riječ o odnosu njihove djece prema vršnjacima. Tvrdnja 1 iz tabele 4 prikazuje da su svi roditelji, njih 37/37 (99.9%) potpuno i djelimično zadovoljni time da njihovo dijete vrlo rado sjedi u klupi i stoji u redu sa svojim vršnjacima. Prethodno navedena tvrdnja ujedno ima i najveći broj pozitivnih odgovora, to je jedina tvrdnja na koju su svi anketirani roditelji dali odgovor „u potpunosti sam zadovoljan/na“ i „djelimično sam zadovoljan/na“. Na tvrdnju 2 („Moje dijete sa svojim vršnjacima provodi vrijeme na velikim i malim odmorima“) je od ukupno 37 roditelja, 34 (91.8%) roditelja iskazalo potpuno i djelimično zadovoljstvo. Tvrdnja 3 također ukazuje na to

da je najveći broj roditelja, njih 30 (81%) koji su potpuno i djelimično zadovoljni time u kojoj mjeri se njihovo dijete rado igra i provodi vrijeme sa svojim vršnjacima i nakon škole. Tvrdnja 4 (*„Moje dijete sa svojim vršnjacima zajedno voli raditi školske zadatke na nastavnim časovima“*) također ukazuje na zadovoljstvo većine roditelja, gdje je 35 roditelja od ukupno 37 na ovu tvrdnju dalo odgovor *„u potpunosti sam zadovoljan/na“* i *„djelimično sam zadovoljan/na“*. Na tvrdnju broj 5 (*„Moje dijete sa svojim vršnjacima rado piše domaću zadaću“*), 31 (83.8%) roditelja je iskazalo potpuno i djelimično zadovoljstvo. Tvrdnja 6 (*„Moje dijete sa svojim vršnjacima uživa prilikom obavljanja grupnih aktivnosti u školi“*) i tvrdnja 7 (*„...ima izgrađen takav odnos da štiti svoje vršnjake ukoliko se nađu u neugodnoj situaciji od strane drugih“*) također ukazuju na zadovoljstvo roditelja odnosom njihove djece prema vršnjacima. Na obje prethodno navedene tvrdnje od ukupno 37 roditelja, njih 35 (94.5%) je iskazalo potpuno i djelimično zadovoljstvo. Većina roditelja, njih 30 (81%) je također potpuno i djelimično zadovoljno sa tvrdnjom 8, da njihova djeca vole razgovarati i pozivati svoje vršnjake i kada su kod kuće. Iz tvrdnje 9 (*„Moje dijete sa svojim vršnjacima rado prvi uspostavlja kontakt“*) možemo uočiti da je najveći broj roditelja koji su potpuno i djelimično zadovoljni uspostavljanjem kontakta njihove djece sa svojim vršnjacima, odnosno 35 (94.5%) roditelja od ukupno 37. Iz posljednje, tvrdnje 10 (*„Moje dijete sa svojim vršnjacima se ponaša tako da se njegovi vršnjaci osjećaju prihvaćenima“*) je također uočeno zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju, pri čemu rezultati ukazuju na to da je od 37 roditelja, njih 36 (97.2%) potpuno i djelimično zadovoljno navedenom tvrdnjom.

2. Analiza i diskusija rezultata istraživanja

U ovom istraživanju nastojali smo ispitati percepciju roditelja djece s teškoćama u razvoju o prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u osnovnim školama na području Bosne i Hercegovine, odnosno željeli smo uvidjeti u kojoj mjeri su roditelji djece s teškoćama u razvoju zadovoljni nivoom prihvaćenosti njihove djece u osnovnim školama koje pohađaju. Rezultati koje smo dobili su odgovorili na prethodno postavljena istraživačka pitanja. Prvo istraživačko pitanje se odnosilo propitivanje u kojoj mjeri su roditelji djece s teškoćama u razvoju zadovoljni školom. U sklopu tog prvog istraživačkog pitanja smo željeli ispitati zadovoljstvo odgojem i obrazovanjem koje pruža škola koju dijete pohađa, zadovoljstvo brigom koju njihovo dijete dobija u školi i zadovoljstvo učiteljima/učiteljicama i nastavnicima/nastavnicama u školi koju dijete pohađa. Rezultati koje smo dobili i koji su nam dali odgovor na prvo istraživačko pitanje su

zadovoljavajući, te iz istih možemo uvidjeti da je najveći broj roditelja zadovoljan odgojem i obrazovanjem u osnovnoj školi koju dijete pohađa, brigom, kao i učiteljima/učiteljicama i nastavnicima/nastavnicima.

Drugim istraživačkim pitanjem se željelo ispitati mišljenje roditelja djece s teškoćama u razvoju o (ne)prihvaćenosti djece od strane odgojno-obrazovnih djelatnika osnovne škole koju djeca pohađaju. Rezultati koje smo dobili na drugo postavljeno istraživačko pitanje je također bilo zadovoljavajuće. Uočili smo da je većina roditelja djece s teškoćama u razvoju zadovoljno odnosom, podrškom i prihvaćenošću koje nude odgojno-obrazovni djelatnici njihovoj djeci u školi koju pohađaju.

Na treće postavljeno istraživačko pitanje smo također dobili odgovor koji ukazuje na zadovoljstvo većine roditelja djece s teškoćama u razvoju. Trećim istraživačkim pitanjem smo nastojali ispitati na koji način roditelji percipiraju (ne)prihvaćenost djece od strane vršnjaka u osnovnoj školi koju djeca pohađaju. Prema dobijenim rezultatima, mogli smo uočiti da je najveći broj roditelja zadovoljan prihvaćenošću i podrškom koju njihovo dijete dobija od strane školskih vršnjaka.

Pored toga što smo željeli ispitati mišljenje roditelja djece s teškoćama u razvoju o odnosu vršnjaka prema njihovoj djeci, željeli smo ispitati i odnos njihove djece prema vršnjacima, što je ujedno bilo i posljednje, četvrto istraživačko pitanje. Iz rezultata koje smo dobili prilikom dolaska do odgovora na ovo istraživačko pitanje možemo uočiti također zadovoljstvo najvećeg broja roditelja kada je riječ o odnosu njihove djece prema školskim vršnjacima.

Prema rezultatima u našem istraživanju primjećujemo da više od polovine ispitanika zadovoljno prihvaćenošću njihove djece u osnovnim školama. Rezultati ukazuju da je u svakom od ispitanih područja (ne)prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u prosjeku oko 80-90% ispitanika iskazalo zadovoljstvo. Posmatrajući slična istraživanja uočavamo da postoji razlika kada je riječ o prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u prošlosti i danas. Pa tako, kada uporedimo rezultate sličnog istraživanja iz 2012. koje smo pomenuli u teorijskom dijelu rada a koje je također rađeno na području BiH i rezultate do kojih smo mi došli, možemo uočiti napredak. Rezultati istraživanja iz 2012. godine (Adilović, 2012) prikazuju ne toliko zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju jer se kroz istraživanje došlo do rezultata koji ukazuju na to da roditelji djece s teškoćama smatraju da je njima i njihovoj djeci potrebno znatno više razumijevanja i pomoći, te da je njihovoj djeci potrebno znatno više podrške prilikom uključivanja u socijalne interakcije u odnosu na

pomoć i podršku koju dobijaju. Dok sa druge strane, prema odgovorima ispitanika, možemo vidjeti da su roditelji djece s teškoćama u razvoju poprilično zadovoljni nivoom prihvaćenosti koje njihova djeca primaju od strane odgojno-obrazovne ustanove, odgojno-obrazovnih djelatnika i njihovih školskih vršnjaka.

Iako je veći broj roditelja iskazao zadovoljstvo, ne trebamo zanemariti da postoji i dalje određeni broj roditelja koji imaju značajne primjedbe i koji nisu zadovoljni nivoom prihvaćenosti koje njihova djeca primaju od strane odgojno-obrazovne ustanove, odgojno-obrazovnih djelatnika i školskih vršnjaka. Dakle, prema mišljenjima anketiranih roditelja djece s teškoćama u razvoju, određeni broj roditelja nije zadovoljan odgojno-obrazovnom ustanovom i nivoom prihvaćenosti koju njihova djeca primaju od strane odgojno-obrazovnih djelatnika i školskih vršnjaka, ali je njihova brojnost nezadovoljnih roditelja prema rezultatima ovog istraživanja naročito mala.

Obzirom da je uzorak ovog istraživanja činio samo određeni broj roditelja djece s teškoćama u razvoju, on ne može biti reprezentativan, te se rezultati ne mogu generalizirati na sve roditelje djece s teškoćama u razvoju. Istraživanje na ovu temu zahtijeva veći uzorak kako bi bio reprezentativan te kako bi imali uvid u širu sliku kada je u pitanju navedena tema. Također ova tema zahtijeva sistemsko istraživanje i praćenje kako bi se mogao donijeti cjelokupni zaključak o zadovoljstvu roditelja djece s teškoćama u razvoju o (ne)prihvaćenosti njihove djece u osnovnim školama.

ZAKLJUČAK

U teorijskom dijelu rada bavili smo se teorijskom razradom inkluzivnog odgoja i obrazovanja, kao i prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju kako bi predstavili značaj prihvaćenosti sve djece za uspješno provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Nastojali smo detaljno proučiti postojeću literaturu koja govori o inkluzivnom odgoju i obrazovanju, kao i literaturu koja govori prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnom procesu. Mogli smo uočiti koliko je važno ne samo prihvatiti djecu s teškoćama u razvoju u odgoj i obrazovanje, već omogućiti jednaka prava svakom djetetu i osigurati svim učenicima adekvatan odgoj i obrazovanje u skladu s njihovim potrebama i mogućnostima bez obzira na njihove individualne razlike. Također smo istražili i predstavili rezultate sličnih istraživanja koja su ranije obrađena kako bismo mogli uvidjeti da li se nešto promijenilo u odnosu na prošlost kada je riječ o prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u osnovne škole.

Obrađujući ovu temu mogli smo zaključiti koliko je inkluzija ustvari široka tema, te koliko su za provedbu uspješne inkluzije važni svi oni koji su dijelom odgojno-obrazovnog procesa. Mogli smo uočiti koliko je, prije svega, važno raditi sa odgojno-obrazovnim djelatnicima, informirati ih, poticati i osnaživati kako bi najprije oni pružili svim učenicima osjećaj prihvaćenosti u školi i osigurali im adekvatan odgoj i obrazovanje u skladu sa potrebama svakog učenika. Kroz proučenu literaturu ali i rezultate istraživanja mogli smo također primijetiti da pozitivan stav odgojno-obrazovnih djelatnika prema djeci s teškoćama u razvoju pozitivno utiče i na sve ostale učenike. U skladu s tim možemo reći da je ponašanje djece ogledalo ponašanja odgojno-obrazovnih djelatnika.

U metodološkom dijelu rada smo predstavili rezultate koje smo prikupili anketiranjem roditelja djece s teškoćama u razvoju pri čemu smo ispitivali percepciju roditelja o prihvaćenosti njihove djece u osnovnim školama. Ukoliko uzmemo u obzir rezultate ovog istraživanja možemo reći da je najveći broj roditelja djece s teškoćama u razvoju poprilično zadovoljan nivoom prihvaćenosti njihove djece u školama koje trenutno pohađaju. Uočeno je zadovoljstvo odgojem i obrazovanjem, kao i brigom koju njihovo dijete dobija u školi koju pohađa. Pored toga, rezultati su prikazali zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju prihvaćenošću i podrškom koju njihova djeca dobijaju od strane odgojno-obrazovnih djelatnika. Zatim, roditelji su iskazali zadovoljstvo i

prilikom propitivanja prihvaćenosti i podrške koju njihova djeca dobijaju od strane svojih vršnjaka, ali i podrškom i prihvaćenošću koju njihova djeca pružaju svojim vršnjacima. Također smo na osnovu dobivenih rezultata iz ovog rada i nedavnih istraživanja, mogli uočiti da su roditelji djece s teškoćama u razvoju danas i u posljednjih nekoliko godina u većoj mjeri zadovoljni prihvaćenošću njihove djece u školama, nego što to prikazuju rezultati istraživanja iz prošlosti.

Raduje nas zadovoljstvo koje su ispitanici iskazali prilikom davanja odgovora na postavljene tvrdnje. Međutim, iako je najveći broj roditelja djece s teškoćama u razvoju zadovoljan prihvaćenošću njihove djece od strane vršnjaka i odgojno-obrazovnih djelatnika, naglasili smo kako je važno ne zapostaviti roditelje koji su iskazali nezadovoljstvo, te smo u skladu s tim ponudili odgovarajuće preporuke koje bi mogle doprinijeti razvoju prihvaćenosti i kohezivnosti sve djece u odgojno-obrazovne ustanove.

PREPORUKE ZA RAZVIJANJE KOHEZIJE I PRIHVAĆENOSTI SVAKOG DJETETA U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

Kao što smo već prethodno naveli, rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da je najveći broj roditelja djece s teškoćama u razvoju zadovoljan prihvaćenošću njihove djece u školama koje pohađaju, naglašavamo da i dalje postoji određeni broj anketiranih roditelja koji su iskazali nezadovoljstvo. Iz tog razloga, ponudit ćemo nekoliko preporuka koje bi mogle doprinijeti razvijanju kohezije i prihvaćenosti svakog djeteta u školskom okruženju što će ujedno doprinijeti uspješnom i kvalitetnom inkluzivnom odgoju i obrazovanju.

Neke od preporuka koje predlažemo:

- raditi na uklanjanju negativnih stavova prema inkluziji i inkluzivnom odgoju obrazovanju kod budućih odgojno-obrazovnih djelatnika, onih koji su već dijelom odgojno-obrazovnog procesa, roditelja djece tipičnog razvoja i vršnjaka tipičnog razvoja,
- informiranje budućih odgojno-obrazovnih djelatnika i onih koji su dijelom odgojno-obrazovnog procesa o važnosti uključivanja svih i osiguravanja jednakih prava svakom djetetu,
- uvažavati potrebe, želje i mogućnosti svakog učenika,
- poticati buduće odgojno-obrazovne djelatnike i one koji su već dijelom odgojno-obrazovnog procesa na korištenje inkluzivnih strategija u odgojno-obrazovnom radu,
- prilagoditi odgojno-obrazovni materijal, nastavu i ocjenjivanje potrebama svakog učenika,
- ukloniti prepreke koje mogu uticati na učenike, te prilagoditi školske prostorije tako da odgovaraju potrebama svakog učenika,
- pružiti podršku djeci koja imaju teškoće prilikom ostvarivanja socijalne interakcije i komunikacije,
- poticati i razvijati vršnjačku podršku među učenicima,
- u radu sa učenicima koristiti se grupnim aktivnostima,
- osmišljavanje radionica i prezentacija koje nude podučavaju o teškoćama u razvoju,
- kreiranje i održavanje radionica koje bi doprinijele razvoju socijalno-emocionalnih vještina kod svih učenika,

- razvijati kohezivnost i prihvaćenost među vršnjacima kroz svakodnevne grupne nastavne aktivnosti,
- razvijati kohezivnost i prihvaćenost među vršnjacima kroz vannastavne aktivnosti i zajedničke domaće zadaće kod kuće,
- osmišljavanje radionica, prezentacija, seminara o teškoćama u razvoju za djecu i odgojno-obrazovne djelatnike koje će biti u svrhu informiranja i smanjivanja stereotipa i predrasuda prema djeci s teškoćama u razvoju,
- kreiranje radionica za učenike i odgojno-obrazovne djelatnike koje će se odnositi na razvijanje empatije.

LITERATURA

1. Adilović, M. (2012). Stavovi roditelja o uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovne škole. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 10 (1), str. 21 – 36. Dostupno na: <https://www.ipf.unze.ba/wp-content/uploads/2018/08/Muharem-Adilovic-proceedings-10.pdf>
2. Balaž, S. (2014). *Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffos:1476/datastream/PDF/view>
3. Bihorac, M. (2020). *Karakteristike funkcionisanja porodica djece s teškoćama u razvoju*. Magistarski rad. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Fakultet političkih nauka. Dostupno na: <https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2021/02/KARAKTERISTIKE-FUNKCIONISANJA-PORODICA-DJECE-S-TESKOCAMA-U-RAZVOJU.pdf>
4. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: školska knjiga
5. Booth, T. & Ainscow, M. (2008). Indeks inkluzivnosti: *Promicanje učenja i sudjelovanja u školama*. Zenica: Pedagoški zavod
6. Brodarić, I. (2021). *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovite predškolske programe*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
7. Broz Frajtag, J. (2017). *Komunikacijske teškoće i kvalitet života osoba s oštećenjem sluha*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Medicinski fakultet. Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/mef%3A3194/datastream/PDF/view>
8. Cerić, H. (2008). Mogućnost konstruiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 3 (1), str. 49 – 62. Dostupno na: http://strucnoobraz.edu.ba/wp-content/uploads/2013/06/Ceri_Haris_inkluzija.pdf
9. Colić, M. (2022). *Socio-emocionalne karakteristike djece s teškoćama u razvoju i obiteljsko funkcioniranje*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija. Dostupno na: <https://repositorij.hrstud.unizg.hr/islandora/object/hrstud%3A2866/datastream/PDF/view>
10. *Deklaracija o pravima invalida*. Dostupno na: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/res3447.pdf>

11. Deklaracija UN o ljudskim pravima. Dostupno na: https://www.ombudsmen.gov.ba/documents/obmudsmen_doc2013041003050667cro.pdf
12. Deklaracija UN o pravima mentalno zaostalih osoba. Dostupno na: <https://menerali.info/wp-content/uploads/2019/05/bilten6.pdf>
13. DeWall, C. N. i Bushman, B. J. (2011). Social Acceptance and Rejection: The Sweet and the Bitter. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (4), 256 – 260
14. Dreven, A. (2017). *Strategije podrške za djecu s poremećajem iz spektra autizma*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg%3A461/datastream/PDF/view>
15. DUGA. (2006). *Vodič kroz inkluziju u obrazovanju*. Sarajevo: Društvo ujedinjenih građanskih akcija „DUGA“. Dostupno na: http://www.skolegijum.ba/static/files/biblioteka/pdf/5460fe14bb195_06Vodickrozinkluzijuobrazovanju.pdf
16. DUGA. (2018). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Društvo ujedinjenih građanskih akcija „DUGA“, UNICEF BiH
17. Efendić-Adžajlić, I. (2020). *Inkluzivne lokalne zajednice*. Sarajevo: FES. Dostupno na: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/sarajevo/16461.pdf>
18. *Evropska konvencija o ljudskim pravima*. Dostupno na: https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_bos
19. Garrote, A. et al. (2020). *Social acceptance in inclusive classrooms: the role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management*. Zurich: University of Zurich
20. Imširagić, A., Imširagić, A., Hukić, Đ. (2010). Roditelji-odgajatelji djece s teškoćama u razvoju. *Metodički obzori*, 5 (9), str. 9 – 18. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/61651>
21. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script
22. Jaswandia, L. N. i Kurniawati, F. (2019). Acceptance of Children with Special Needs in Early Childhood Inclusive Education Programs. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 229 (2), 610 – 618
23. Jurčić, M. (2005). *Zadovoljstvo roditelja osnovnom školom i njihova spremnost za suradnju*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet

24. Kafedžić, L., Kasumagić Kafedžić, L., Žiga, B. (2015). *Uspostavljanje kutaka za djecu: Priručnik za rad s djecom u kriznim situacijama*. Sarajevo: World Vision Bosna i Hercegovina
25. Kafedžić, L. (2020). *Da niko ne izostane: osnove specijalne pedagogije*. Sarajevo: Amos
26. Knežević Florić, O., Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju
27. *Konvencija o pravima djeteta*. Dostupno na: <https://www.unicef.org/bih/konvencija-o-pravima-djeteta>
28. *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*. Dostupno na: http://www.mhrr.gov.ba/pdf/konvencija_bos.pdf
29. Kovač, V. (2021). *Zadovoljstvo osnovnom školom roditelja djece s teškoćama u razvoju i uključenost u djetetovo školovanje*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://dr.nsk.hr/en/islandora/object/ffzg%3A4445>
30. Kovač Cerović, T., Vizek Vidović, V., Powell, S. (2010). *Upravljanje školom i socijalna inkluzija: Uključenost roditelja – Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, Center for Educational Policy Studies
31. UNESCO. (1994). *Izjava iz Salamnke i okvir za akciju u obrazovanju osoba s posebnim potrebama*. Salamanka: Ministarstvo za obrazovanje i nauku u Španiji. Dostupno na: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
32. Maričić, J., Šakić, V., Franc, R. (2009). Roditeljsko zadovoljstvo školom i stav prema promjenama u školstvu: uloga roditeljskih ulaganja i očekivanih posljedica promjena. *Društvena istraživanja*, 4 (5), str. 625 – 648
33. Miljević Riđički, R., Pahić, T., Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, 49(2), 165 – 184
34. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa
35. Noll, D. (2021). *Poticanje socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet

36. Osmić, A., Osmanović Bašić, E., Jakubović, E. (2021). *Nastava s teškoćama*. Sarajevo: Mas Media Sarajevo. Dostupno na: https://www.skolegijum.ba/static/files/magazin/pdf/61adfd9dfc04_Lektiranarodu22-Nastavasteskocama.pdf
37. Ovčar, I. (2019). *Kompetentnost budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A1234/datastream/PDF/view>
38. Paić, A. (2022). *Položaj osoba s intelektualnim teškoćama u društvu*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet. Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/pravo:4463/datastream/PDF/view>
39. Pavišić, M. (2022). *Tjelesna i zdravstvena kultura i djeca s teškoćama u razvoju*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
40. Raguž, A. (2016). *Socijalna podrška i uvjerenja o traženju stručne pomoći kod roditelja djece s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Sveučilište u Rijeci: Filozofski fakultet u Rijeci. Dostupno na: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A600/datastream/PDF/view>
41. Repalust, M. (2017). *Iskustva roditelja djece s teškoćama u razvoju te razvojnim i socijalnim rizicima vezanima uz ranu intervenciju u Međimurskoj županiji*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Dostupno na: <https://repositorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A224/datastream/PDF/view>
42. Sudar, S. (2015). *Učenici s oštećenjem vida*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A32/datastream/PDF/view>
43. *Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve*. Dostupno na: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_World_Declaration_For_All_1990_En.pdf
44. Šiško, J. (2019). *Kvaliteta života roditelja djece s teškoćama u razvoju*. Završni specijalistički rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Dostupno na: <https://repositorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A702/datastream/PDF/view>

45. UNICEF. (2012). *Early Childhood Development and Disability: A discussion paper*. Malta: WHO. Dostupno na: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9789241504065_eng.pdf;jsessionid=B01384719E0ED80E4CA6A772761B2620?sequence=1
46. UNICEF. (2013). Stanje djece u svijetu 2013: *Djeca s teškoćama u razvoju*. Hrvatska: UNICEF. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Djeca_s_teskocama_HR_6_13_w.pdf
47. UNICEF. (2022). *UNICEF Fact Sheet: Children with Disabilities*. New York: UNICEF. Dostupno na: <https://www.unicef.org/media/128976/file/UNICEF%20Fact%20Sheet%20:%20Children%20with%20Disabilities.pdf>
48. Valenčić Štemberger, A. (2021). Djeca u riziku za razvoj emocionalnih problema i problema u ponašanju. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. Jelšane: Osnovna škola Jelšane, str. 123 – 136. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/273863>
49. *Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo*. Dostupno na: <https://www.paragraf.ba/propisi/kantona-sarajevo/zakon-o-osnovnom-odgoju-i-obrazovanju.html>
50. Zagorec, A. (2018). *Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/en/islandora/object/ufzg%3A508/datastream/PDF/view>
51. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru
52. Žic Ralić, A. i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22 (3), 435-453. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/110153>

POPIS GRAFIKONA I TABELA

Popis grafikona:

Grafikon 1: Raspodjela učenika prema spolu

Grafikon 2: Raspodjela učenika prema starosnoj dobi

Grafikon 3: Raspodjela učenika prema razredima

Grafikon 4: Raspodjela učenika prema pohađanju nastavnog programa

Popis tabela:

Tabela 1: Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju osnovnom školom koju djeca pohađaju

Tabela 2: Percepcija roditelja djece s teškoćama u razvoju o (ne)prihvaćenosti djece od strane odgojno-obrazovnih djelatnika u školi koju dijete pohađa

Tabela 3: Percepcija roditelja djece s teškoćama u razvoju o (ne)prihvaćenosti djece od strane vršnjaka u osnovnoj školi koju dijete pohađa

Tabela 4: Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju (ne)prihvaćenošću djetetovih vršnjaka od strane djeteta

PRILOZI

Prilog 1: Anketni upitnik

Anketni upitnik za roditelje djece s teškoćama u razvoju

Poštovani roditelji,

Pred vama se nalazi anketni upitnik kojim se želi ispitati na koji način roditelji djece s teškoćama u razvoju percipiraju stepen (ne)prihvaćenosti djece u osnovnoj školi koju djeca pohađaju. Upitnik je potpuno anonimn. Rezultati ovog istraživanja bit će korišteni za izradu završnog magistarskog rada, te se u druge svrhe neće koristiti. Svi vaši odgovori su nam važni pa vas stoga molimo za iskrenost.

Za popunjavanje ovog upitnika bit će vam potrebno 5 do 10 minuta. Na pitanja odgovarate tako što birate jedan od ponuđenih odgovora ili u prazno mjesto dopisujete isti. U upitniku birate odgovor tako što ćete označiti broj na skali od 1 – u potpunosti sam zadovoljan/na do 4 – u potpunosti sam nezadovoljan/na. Primjer toga možete vidjeti u nastavku.

1	2	3	4
U potpunosti sam zadovoljan/na	Djelimično sam zadovoljan/na	Imam ozbiljnih primjedbi	U potpunosti sam nezadovoljan/na

Ukoliko imate dodatnih pitanja možete se obratiti Adni Duraković, voditeljici istraživanja na e-mail adresu: adnadurakovic19@gmail.com

Unaprijed vam hvala na vašem podijeljenom mišljenju i izdvojenom vremenu.

Opći podaci

1. Vaše dijete je:

1. Dječak
2. Djevojčica

2. Godine vašeg djeteta:

3. Razred koji vaše dijete trenutno pohađa:

4. Vaše dijete pohađa nastavu:

- 1) u redovnom odjeljenju po redovnom programu
- 2) u redovnom odjeljenju uz individualizaciju postupaka
- 3) u redovnom odjeljenju po prilagođenom programu

5. U kojoj mjeri ste zadovoljni...

U kojoj mjeri ste zadovoljni...	1 U potpunosti sam zadovoljan/na	2 Djelimično sam zadovoljan/na	3 Imam ozbiljnih primjedbi	4 U potpunosti sam nezadovoljan/na
4) ...odgojem i obrazovanjem vašeg djeteta u ovoj školi?				
5) ...brigom za vaše dijete u ovoj školi?				
6) ...odgojno-obrazovnim djelatnicima u ovoj školi?				

6. U školi mog djeteta odgojno-obrazovni djelatnici...

U školi mog djeteta odgojno-obrazovni djelatnici...	1 U potpunosti sam zadovoljan/na	2 Djelimično sam zadovoljan/na	3 Imam ozbiljnih primjedbi	4 U potpunosti sam nezadovoljan/na
11) ...nastoje podržati individualne sposobnosti i prilagoditi se potrebama mog djeteta.				
12) ...dopuštaju mom djetetu u izražavanju svojih misli na alternativne načine (npr.				

crtanjem, znakovnim jezikom, komunikacijskom pločom...)				
13) ...određuju različite stilove učenja i poučavaju moje dijete imajući u vidu njegove mogućnosti i potrebe.				
14) ...koriste raznovrsne strategije rada koje potiču grupni rad i razvoj socijalnih vještina kod mog djeteta.				
15) ...prilagođavaju školske prostorije tako da odgovaraju potrebama mog djeteta.				
16) ...trude se koristiti različite načine ocjenjivanja u skladu s potrebama mog djeteta.				
17) ...svakodnevno ohrabruju i potiču moje dijete na angažman i napredak.				
18) ...trude se razumjeti moje dijete i uvažiti njegove želje, mogućnosti i potrebe.				

19) ...brinu o mom djetetu za vrijeme boravka u školskom okruženju.				
20) ...pružaju mom djetetu osjećaj dobrodošlice i prihvaćenosti.				

7. Vršnjaci mog djeteta...

Vršnjaci mog djeteta...	1 U potpunosti sam zadovoljan/na	2 Djelimično sam zadovoljan/na	3 Imam ozbiljnih primjedbi	4 U potpunosti sam nezadovoljan/na
11) ...rado sjede u klupi i stoje u redu s mojim djetetom.				
12) ...provode vrijeme s mojim djetetom na malim i velikim odmorima.				
13) ...rado se igraju i provode vrijeme s mojim djetetom i nakon škole.				
14) ...pomažu mom djetetu na časovima oko školskih zadataka.				
15) ...pomažu mom djetetu prilikom izrade domaće zadaće.				
16) ...pružaju podršku mom djetetu prilikom realiziranja grupnih aktivnosti u školi.				

17) ...štite moje dijete ukoliko se nađe u neugodnoj situaciji od strane drugih.				
18) ...pozivaju moje dijete od kuće kako bi razgovarali s njim.				
19) ...rado prilaze prvi mome djetetu.				
20) ...općenito, pružaju osjećaj prihvaćenosti mome djetetu.				

8. Moje dijete sa svojim vršnjacima...

Moje dijete sa svojim vršnjacima...	1 U potpunosti sam zadovoljan/na	2 Djelimično sam zadovoljan/na	3 Imam ozbiljnih primjedbi	4 U potpunosti sam nezadovoljan/na
11) ...rado sjedi u klupi i stoji u redu.				
12) ...provodi vrijeme na malim i velikim odmorima.				
13) ...se rado igra i provodi vrijeme čak i nakon škole.				
14) ...zajedno voli raditi školske zadatke na nastavnim časovima.				
15) ...rado piše domaću zadaću.				
16) ...uživa prilikom obavljanja				

grupnih aktivnosti u školi.				
17) ...ima izgrađen takav odnos da štiti svoje vršnjake ukoliko se nađu u neugodnoj situaciji od strane drugih.				
18) ...voli razgovarati i poziva ih i kada je kod kuće.				
19) ...rado prvi uspostavlja kontakt.				
20) ...se ponaša tako da se njegovi vršnjaci osjećaju prihvaćenima.				